DOCUMENT RESUME

ED 372 839 PS 022 542

AUTHOR	Corter, Carl, Ed.; Park, Norman W., Ed.
TITLE	What Makes Exemplary Kindergarten Programs Effective? = Les programmes exemplaires de jardins d'enfants.
SPONS AGENCY	Ontario Ministry of Education and Training, Toronto.
REPORT NO	ISBN-0-7778-0522-7
PUB DATE	93
NOTE	328p.
AVAILABLE FROM	MGS Publications Services, 880 Bay Street, 5th Floor, Toronto, Ontario M7A 1N8, Canada (Order must be accompanied by check or money order payable to the Treasurer of Ontario).
PUB TYPE	Reports - Research/Technical (143) -- Information Analyses (070) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; French
EDRS PRICE	MF01/PC14 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Early Childhood Education; Emotional Development; Foreign Countries; *Kindergarten; Language Acquisition; Literacy; Literature Reviews; Problem Solving; *Program Effectiveness; Social Development; *Student Centered Curriculum; Teacher Influence; Teacher Role
IDENTIFIERS	Canada; *Developmentally Appropriate Programs; French Speaking; *Quality Indicators

ABSTRACT

A study identified and analyzed exemplary and effective programs available in Canada for kindergarten students. The broad-based research team included members from faculties of education, boards of education, early childhood education programs, a research consulting firm, child development researchers, and teacher-practitioners. The study began with the collection of background information from the literature on kindergarten practice. This literature review was divided into three areas that form the foundation of the child's development during kindergarten--play and problem solving, language and literacy, and social-emotional development through interaction with peers and teachers. Issues of special importance to exemplary practice in French-language schools were also reviewed, highlighting the importance of placing the kindergarten program in its social context. The role of the teacher, another critical feature of exemplary programs, was also reviewed. The final part of the study consisted of collecting the views of teachers, principals, consultants, and parents on what defines exemplary kindergarten practice. The study indicated agreement across practitioner groups with the play-based child-centered philosophy articulated by the Ontario Ministry of Education. Parents were also supportive of these developmentally appropriate goals and methods. Conclusions drawn from the study include several principles inherent to exemplary kindergarten programs: (1) focusing on the whole child; (2) placing the child in social context; (3) recognizing and supporting the teacher; (4) working toward structured and balanced programs; and (5) providing school and societal support for kindergarten. (TJQ)

ED 372 839

A RESEARCH STUDY COMMISSIONED BY THE ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING

PS

What Makes Exemplary Kindergarten Programs Effective?

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

PS 022542 (English version)

Edited by:
Carl Corter
Norman W. Park

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Ontario Ministry of Educ. and Training
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

Ministry of Education and Training
Ontario

This research project was funded under contract by the Ministry of Education and Training, Ontario. It reflects the views of the authors and not necessarily those of the ministry.

BEST COPY AVAILABLE

A RESEARCH STUDY COMMISSIONED BY THE ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING

What Makes Exemplary Kindergarten Programs Effective?

Edited by:
Carl Corter
Norman W. Park

This research project was funded under contract by the Ministry of Education and Training, Ontario. It reflects the views of the authors and not necessarily those of the Ministry.

© QUEEN'S PRINTER FOR ONTARIO, 1993

Order Information:

MGS Publications Services
880 Bay Street, 5th Floor
Toronto, Ontario
M7A 1N8

(416) 326-5300
(Toll Free) 1-800-668-9938

Order must be accompanied by a
cheque or money order payable
to the Treasurer of Ontario

Canadian Cataloguing in Publication Data

Main entry under title:
What makes exemplary kindergarten programs effective?

Includes bibliographical references.
ISBN 0-7778-0522-7

1. Kindergarten–Canada. I. Corter, Carl. II. Park, Norman W. (Norman Wilson), 1949- . III. Ontario. Ministry of Education.

LB1167.W42 1992 372.21'8'07 C92-090959-0

Acknowledgements

It would not have been possible to carry out this research without the support of the Ontario Ministry of Education who provided funding for this project. In addition, we would like to thank all the teachers, consultants, principals, parents, and students who participated in the study. We also appreciate the help of educators who shared school board documents with the research team. We are especially grateful to the five teachers who welcomed us into their classrooms, and their principals, for sharing their time and good examples. A number of investigators, listed after this section, contributed to this study. Nikolette Jakovac and Nancy Bowen word processed several drafts of this report. Diane Lee, Jue Hui Ho, Natalie Myhal, and Dan Tassie provided research assistance. Marsha Hunt of the Peel Board of Education provided valuable library assistance and Ellen Regan provided helpful comments on an earlier draft of parts of the report.

List of Investigators

Andrew Biemiller
Institute of Child Study
Faculty of Education
University of Toronto

Carl Corter (Principal Investigator)
Institute of Child Study
Faculty of Education
University of Toronto

Isabel Doxey
School of Early Childhood Education
Ryerson Polytechnical Institute

Judy Gillis
School of Early Childhood Education
Ryerson Polytechnical Institute and
Board of Education for the City of
Toronto

Jennifer Hardacre
Institute of Child Study
Faculty of Education
University of Toronto

Carolyn Lennox
Peel Board of Education

Norman W. Park (Project Leader)
Norpark Research Consultants

Jan Pelletier
Ontario Institute for Studies in
Education and Peel Board of
Education

Robert Power
Norpark Research Consultants

Suzanne Randall
Institute of Child Study
Faculty of Education
University of Toronto

André Savard
Faculty of Education
University of Ottawa

Dennis Thiessen
Ontario Institute for Studies in
Education and Faculty of Education
University of Toronto

Marcel Thouin
Faculty of Education
University of Ottawa

Rick Volpe
Institute of Child Study
Faculty of Education
University of Toronto

Board Partners

The Nipissing District Roman Catholic Separate School Board

Simon Brisbois
Superintendent of Education

Joseph Di Profio
Superintendent of Education

Carollynn Desjardins
Principal

Lise Gadoury
Coordonnatrice pédagogique

The Peel Board of Education

Paul Favaro
Research Director

Table of Contents

Acknowledgements iii
List of Investigators iv

Chapter 1
INTRODUCTION

Aims 1
General Approach of the Study 1
Phase One: Project Development 1
Phase Two: Background Analysis 2
Phase Three: Research on Excellence 2
Phase Four: Reporting 2
The Ontario Context 3
Historical Background and Social Change 3
Racial and Ethnocultural Equity 4
Integrated Services for Children 4
Child Development and the Social Context of Kindergarten 5
Kindergarten in Ontario's French-language Schools 7
Social Context: From classroom to culture 7
Kindergarten Education and Programs 11
Challenges to the Ideal French-language Program in Ontario 12
Quality and Special Characteristics of Early Years Programs Currently In Use 12
Teacher Training for the Early Years in French-language Schools in Ontario 12
References 14

Chapter 2
PLAY AND PROBLEM-SOLVING

Definitions 18
Play 18
Problem-Solving 18
Support For Play's Contribution To Problem-Solving 19
The Single Session Experiment 21
Play Training Approach 22
Structural Analysis 22
Influences on Play Behaviour 23
Child Variables 23
Environmental Influences on Play 25
Curriculum 25
Social Influence on Children's Play Behaviours 26
Teacher Influences on Children's Play Behaviours 27
Evaluating Play 28
Complexity During Pretend Play 29
General Assessment Issues 30
Conclusion 31
References 32

Chapter 3
LANGUAGE AND LITERACY

Overview 40
- Goals Related to Language 40
- How Children's Language Development Is Understood 41
- The Role of the Teacher 41
- Reading Readiness 41

Development and Acquisition of Language Competencies 42
Oral Language 42
- Indicators of Oral Language Development 42
- Programs Enhancing Oral Language Development 45

Written Language 50
- Indicators of Print Language Development 50
- Programs Enhancing Success in Learning to Read 51
- Group Dynamic Variables 52
- Program Organization Variables 52
- Content of Instruction 53
- Setting Variables 53

Conclusion 54
References 56

Chapter 4
SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT: SOCIAL SKILLS, PEER RELATIONSHIPS AND SELF-WORTH

Peer Relationships 63
- Friendship 64
- Group Status 65

Self-Concept 65
The Holistic Nature of Development 65
The Ecology of Teachers, Peers, and Programs 67
General Programs for Social-Emotional Development 69
- Preschool Compensatory Programs 69
- Interpersonal Cognitive Problem-Solving Skills Programs 70
- Ecological Approaches to Prevention 70
- Projects Involving Codes of Behaviour 72

Conclusion 73
References 74

Chapter 5
TEACHER ROLES, BELIEFS, AND PRACTICES

Teacher Roles 80
- Teacher As Observer 80
- Teacher as Liaison 81
- Teacher As Nurturer 83
- Teacher As Model 85
- Teacher As Instructor, Program Planner, Environmental Manager 86

Teacher Beliefs and Programs 87
- Errors 88

Process, Product and Affect 88
Roles and Beliefs 89
Kindergarten Program 90
Programs Based on Maturationist Beliefs 90
Programs Based On Behaviourist Beliefs 91
Programs Based on Cognitive-Developmental Beliefs 92
Belief - Practice Consistency 93
Conclusion 95
References 96

Chapter 6
RESEARCH ON EXCELLENCE

Overview 101
Focus Groups 101
Surveys of The Views of Practitioners 105
Method 106
Results 107
Summary: Template of the Ideal Kindergarten Program 112
In-depth Studies of Exemplary Programs 113
Method 113
Results 114
Case Studies 116
Overview 116
Case Study Methods 117
Findings of Case Studies 117
Case Study Discussion 125

Chapter 7
EXEMPLARY KINDERGARTEN PROGRAMS:
CONCLUSIONS FROM THE STUDY

A Canadian Consensus 128
The Case of French-language Schools 129
Focus on Child Development 129
Challenges to the Tradition 130
Teachers and Programs 131
Schools and the Educational System 132
Families, Communities and Society 133
Synthesis 133
References 136

Chapter 1

INTRODUCTION

Marcel Thouin and Carl Corter
with André Savard and Norman W. Park

Aims

The general objective of this study was to identify and analyze exemplary and effective programs available in Canada for kindergarten students. In the current context of Ontario education, Junior Kindergarten and Kindergarten are seen as the Early Years for the educational system. Ontario Ministry of Education policy aims to strengthen this foundation by moving to provide equality of access to quality Early Years programs in Ontario schools. In particular,

- Ontario school boards will be required to offer half-day Junior Kindergarten programs for four-year-olds by September 1994; half-day Kindergarten programs for five-year-olds were to be introduced by 1992.
- Where space is available school boards may offer full-day Kindergarten programs.
- Parents will continue to have the right to decide whether their children will attend Junior Kindergarten and Kindergarten.
- New policy and program direction will be developed for Junior Kindergarten and Kindergarten to strengthen literacy and socialization skills and to meet the individual needs of all children.

The expansion of kindergarten programs and the quest for excellence make it critical to examine exemplary and effective programs as a basis for developing clear policy and effective program guidelines.

General Approach of the Study

Phase One: Project Development

In response to an Ontario Ministry of Education request for proposal we assembled a broad-based research team with members from faculties of education, boards of education, early childhood education programs, and a research consulting firm. The team included child development researchers and teacher-practitioners. The group met periodically throughout the course of the study to plan the various phases of the study and to review findings as they became available.

Phase Two: Background Analysis

The actual study began with the collection of background information from the literature on kindergarten practice. Issues of special importance to exemplary practice in French-language schools are reviewed in this chapter; these issues serve to illustrate the importance of placing the kindergarten program in its social context. The literature review includes chapters on three areas that form the foundation of the child's development during kindergarten: play and problem-solving, language and literacy, and social-emotional development through interaction with peers and teachers. In addition, a fifth chapter deals with the role of the teacher, another critical feature of exemplary programs. In order to review the literature, five section review teams were formed, corresponding to the areas described above. Each team included a teacher-practitioner who contributed direct experience to the examination of exemplary programs. Literature for the review was identified through computer searches on the ERIC, PSYCHLIT, and FRANCIS data bases with the assistance of the Peel Board of Education.

In addition to the literature collection, the project leader also wrote to all Ontario school boards for any in-service materials or program information on kindergarten. These materials were collected and reviewed in order to gain a sense of Ontario kindergarten programs at the school board level.

Finally, as a very important part of the study construction, ideas were collected directly in focus groups of teachers, principals/consultants, and parents. These groups met with us to discuss their views on what defines exemplary kindergarten practice. Hearing directly from these stakeholders in Ontario's education system allowed the team to balance the more academic perspective provided by the literature review. Of the twelve focus groups, six were held in Northern Ontario, and three of these comprised participants from French-language schools.

Phase Three: Research on Excellence

Using all of the above information, we tentatively identified the most important aspects of effective practice as viewed by different groups within both French- and English-language schools and in light of the literature review. With these aspects in mind, we constructed written surveys which were mailed to samples of educators across British Columbia, Ontario, and Quebec. From these steps criteria were determined that define excellence as viewed by educators across several provinces. In the final step, we selected a number of representative school boards and used survey instruments to identify kindergarten programs which have exemplary features. We then carried out in-depth survey studies of twenty of these programs across the three provinces, as well as five intensive case studies in Ontario, to provide concrete descriptions of functioning classrooms as a basis for reflection on effective practice.

Phase Four: Reporting

In the final step, interim reports and findings were reviewed by the research team and by representatives of the Ministry of Education Early Years Restructuring Initiative, and an outline of a formal report was constructed. A draft report for the project was circulated to the research team and ministry representatives, and a final report prepared.

The Ontario Context

Historical Background and Social Change

The historical-cultural context of education in Ontario adds importance to the exercise of examining kindergarten programs. Rapid social and technological change, increased global competitiveness, and growing pressure for accountability (Raphael, unpublished), will challenge long-established tradition in the field of kindergarten practice (see Corbett, 1989 for a review of kindergarten history in Ontario). In recent decades, Ontario has had a coherent and theoretically defensible philosophical approach to early and primary education as exemplified in various documents ranging from Living and Learning (1968) to The Formative Years (1975) to the Report of The Early Primary Education Project (1985). However, the time appears ripe to transcend general philosophical positions and to identify mechanisms within, or aspects of, different types of programs which contribute to positive outcomes regardless of overall philosophy.

The current thrust in the Early Years of junior kindergarten and kindergarten is timely in light of a number of societal issues. First, exemplary or model early childhood education programs have been shown to be cost-effective in reaching disadvantaged populations, in terms of short and long term educational gain (Haskins, 1989). Findings from U.S. studies, as well as Wright's (1983) Ontario study, strongly suggest that the early years are crucial for helping children who are at risk of falling behind in the early primary grades and following paths of failure thereafter. The present study represents a chance to begin to define exemplary practice in the Canadian context and to refine the definition for particular populations within Ontario, including disadvantaged groups.

Second, the kindergarten years also represent a period of unmatched opportunity for the introduction of parents into a partnership with the educational system. In fact, successful compensatory programs for disadvantaged children almost always involve the parents directly in the program (e.g., Lazar, Darlington, Murray, Royce, & Snipper, 1982). Furthermore, all children can benefit from cooperation between parents and schools (e.g., Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988; Tizard, Schofield & Hewison, 1982). Such cooperation is also one facet of "constituency-building", or garnering public support for education (Shapiro, 1989). Well-articulated criteria will help in communicating to parents the basis of their children's early education and will suggest ways in which teachers, schools, and parents can work together to support the development of children.

Third, kindergarten presents an ideal opportunity to reach younger children in groups where societal ideals of respect, ethnic and gender equality can be fostered. The need to foster ethnocultural acceptance is discussed in the following section.

Fourth, there is evidence that the effectiveness of child care is integrally related to early education. That is, the kindergarten years are also a time when connections between the educational and child care systems are crucial. Research in this area (Park, 1991) suggests the importance of considering these systems together since the quality of school-aged child care appears to be enhanced when the child care centre is on school premises. Coordination of transitions between the school and child care centre appears to be a major issue. Clearly, social changes, such as the increasing reality of child care will continue to have impact on the lives of kindergarten children and will affect all areas of their development, including social emotional development (see Zimiles, 1986, for a U.S. perspective on social change and early education). Hopefully, some of the changes will be managed effectively by new social policy which will improve the lives of children in kindergarten and beyond. One direction for new policy is the concept of Integrated Services for children which is described below.

Racial and Ethnocultural Equity

An effective kindergarten program must take into consideration the race and ethnocultural reality of Ontario. As of 1986, 23% of Ontario's population was born outside of Canada, often in countries that are neither French- nor English-speaking (1986 Census, Statistics Canada). As a result many children attending kindergarten, particularly those living in urban centres, may not speak English or French fluently and may not have had many of the experiences that are taken for granted by those born in Canada.

Cummins (1984) reported that over 50% of the students entering kindergarten in a number of Toronto schools do not have English as a first language. These children, particularly if they have recently immigrated to Canada (Wright & Tsuji, 1983), may have difficulty understanding the activities of the classroom and interacting with the teacher and children if English is the language of instruction.

Children from a non-mainstream ethnic background may also experience difficulties adapting to a classroom because they do not share the experiences or have the cognitive structures assumed by the teacher. For example, teachers may build lessons around holidays, foods, or some other shared experience of the mainstream culture, inadvertently excluding children who have not had these experiences (Heard, 1990; Mock, 1984). There is also evidence to suggest that the cognitive structures of children from some cultures differ, making it more difficult for them to function effectively in a classroom. Native American children, for example, appear to score higher in tasks requiring performance rather than verbalization (Browne, 1984) and yet activities in a classroom may stress verbal and analytical skills. The cultural backgrounds of parents may also mean that they are unfamiliar with schooling in Ontario and for this reason may not play an active role in their children's education.

Recognizing these issues, the Ministry of Education has stated that Ontario's educators have an important role to play in preparing students to live in a pluralistic society. Toward that end the Ministry wishes to foster initiatives that "promote racial and ethnocultural equity . . . (and that are consistent) with government policies on anti-racism, multiculturalism, and human rights" (Ministry of Education, 1991). To achieve this, teachers should help students to "develop a positive self image that includes pride in their racial/ethnocultural identity and heritage" and "to accept and appreciate diversity and reject prejudiced and discriminatory attitudes and behaviour." Teachers should also strive to recognize how discrimination, distortions, and omissions occur, correct such distortions, and establish policies consistent with the goals of equity education (Ministry of Education, 1991). Teachers may find it useful to consult materials prepared by Kilbride (1990) titled, Multicultural Early Childhood Education: A Resource List.

Integrated Services for Children

New models for the alliance of social services and education in supporting children and families in the "School of the 21st Century" are most likely to begin at the early childhood level (Zigler & Ennis, 1989). Ontario is moving in new directions as government ministries develop collaborations in support of children, which could have positive impact on kindergarten education. The cooperation between the Ministry of Education and the Ministry of Community and Social Services in providing school-based child care is one example, since this form of child care can provide continuity and a seamless day for children (Park, 1991a); it also has jurisdictional implications (Park, 1991b). The push for integrated services for children is a related policy direction. Such an idea was clearly enunciated in To Herald A Child a number of years ago (LaPierre, 1980), and more recently in Children First (1990), a report on children's services commissioned by the Ministry of Community and Social Services. This report concluded that schools should become the hub of

services for children and families. In fact, demonstration sites offering integrated services for children are currently being created as part of Ontario's Better Beginnings: Better Futures project, funded jointly by the Ministries of Community and Social Services, Health, and Education, with assistance from the federal Departments of Indian and Northern Affairs and Multi-culturalism. These demonstration programs are targeted at prevention by providing comprehensive family and community support for healthy child development. Of the eleven demonstration sites, eight focus on children between birth and age four, and three focus on preschool/primary children between the ages of four and eight. The three preschool/primary sites are Cornwall, a predominantly franco-ontarian community; Etobicoke-Highfield, an ethnically diverse neighbourhood; and a Sudbury French/English neighbourhood with some ESL/FSL and Native children. Research monitoring of these projects should provide important information about the implementation of exemplary programs for young children in the Ontario context.

Child Development and the Social Context of Kindergarten

There is a constantly growing literature on the development of individual children. Some of this writing is represented in the chapters on play, language, and self esteem in this report. It should be pointed out that "breaking down" the child's development into areas is an artificial convenience. The literature clearly shows that development is holistic -- that physical development, language, cognition, play, and social-emotional development are all interwoven. Traditional theoretical orientations to child development, such as learning theory, maturation theory, and cognitive-developmental theory, also focus on the individual child. The chapter on teacher beliefs points out that these theories are important in understanding current kindergarten philosophy, but new developmental theories are emerging which will eventually affect kindergarten philosophy and practice.

Although the focus of kindergarten education begins with individual children, the recent literature on child development emphasizes the need to understand the social context for development. This perspective is adopted throughout the report, particularly in the chapter on peer relations. Thus, the goals of understanding children in kindergarten and kindergarten in society may be served by adapting a broad "social ecology" perspective (e.g., Bronfenbrenner, 1979; Pence, 1988). In Bronfenbrenner's terminology, the child's development takes place in a complex web of relationships ranging from the child's immediate interactions with others to the influences of culture on these interactions. In his analysis, the child's classroom and family are prime examples of microsystems or immediate settings in which the child interacts with other people in a face-to-face, mutually modifying basis, and in which the relationships and interactions between others can indirectly affect the child's face-to-face interactions. The classroom exists in the context of a mesosystem in which there are links between the child's microsystem settings. A classic example would be the child's school performance reflecting the home situation or vice versa. Furthermore, events in settings in which the child does not directly participate may influence interaction in the child's microsystem. For example, parent-child interaction may suffer if the parent has a bad day at work. This level of influence is labelled the exosystem. Finally, all of these interconnected systems are influenced by the macrosystem of a particular culture or subculture.

These levels of analysis can serve to illustrate how complex the influences on an individual child's school experience really are. Even within the microsystem boundaries of the classroom, there may be twenty to thirty

individuals who directly or indirectly affect a child. Although it may be useful to think of "balance" in these interactions -- for example, between the child's interactions with adults (teacher or assistant) and with peers, -- interactions often blend into one another. An example of blended interaction would be a teacher facilitating the active peer play of a small group of children. Indirect influences make the picture even richer. For example, a teacher's standing nearby without actually interacting may nevertheless change interactions within a group of children. The ecological perspective also reminds us that the reverse may also be true: that children and peer interaction can modify teacher-child interactions and classroom programs. Part of this influence from child to teacher can come through teacher observation and tailoring of program to fit the needs of particular children and particular peer groupings. The presence of another adult such as a teacher's aide may also alter how a teacher interacts with children in the classroom. For example, if overall class monitoring can be shared with another adult, there is greater opportunity for individual and small group work by the teacher. Of course in some classrooms, the level of social interactions can grow to include parents, volunteers, visitors, or older peer buddies.

At the level of the mesosystem, the ecological perspective also provides a framework for connecting the classroom to the child's other primary settings, such as the family, child care centre, and neighbourhood. Families play a central role in preparing their children for kindergarten. For instance, it has long been an article of faith that parents can provide the social-emotional foundation for the child's transition to school and research has now documented that a secure infant-mother attachment relationship predicts social competence and self-esteem at the preschool and kindergarten level (see Hartup, 1989). Parents can also participate in a variety of ways in their schools. These include: sharing in the development and implementation of school policy; contributing to efforts to help their children learn; advocating on behalf of their child or a particular group of children; assisting in the support of their school; and participating in parent education and support programs (Jackson, Davies, Cooper, & Page, 1988). Each of these forms of involvement can have significant impact on children. In their review of compensatory education programs, Stallings and Stipek (1986) found that parents and school personnel worked closely together in successful programs and that parents were guided to interact with their children in ways that promoted learning. Other studies have shown that parents can contribute to their child's learning by fostering the development of skills being acquired at school. For example, it was found that the language skills of young children improved if they read aloud to their parents (Tizard, Schofield, & Henison, 1982). Cross-cultural research (Stevenson, Lee, Chen, Stigler, Hsu, & Kitamura, 1990) further emphasizes the importance of parents in their child's education. This research suggests that children are more likely to progress in school when parents take education seriously, are able to realistically appraise their child's abilities, and have high though realistic expectations for their children. Research is also beginning to explore connections between school and child care.

Links between kindergarten and after-school or out-of-school care are becoming an important part of the ecology of kindergarten (Marrocco & Doctorow, 1992). Teachers and child care workers will need to share information about children's development and about their respective programs. A model for connecting on-site child care to kindergarten programs is currently being developed with federal funding at one Ontario school. Part of the funding will provide for a child care worker who will move between the kindergarten class and child care space to develop connecting and complementary programs. Issues which have arisen to date include 1) confusion over program expectations for kindergarten vs. child care, exacerbated by being on the same site, and 2) the need for common behavioral expectations.

Moving beyond the child's immediate milieu, we can understand the classroom as a formal part of a school, a board, and a provincial ministry. Research on school effectiveness (e.g. Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, & Ecob, 1988) has shown that effective schools can help promote the development of exemplary classrooms through purposeful leadership of the principal and vice-principal, the promotion of a pleasant positive atmosphere in the school, the involvement of teachers who work to coordinate their activities, and the active

participation of parents in the life of the school. Important too, are the informal links schools have with communities, public issues, and national concerns. Just as schools are linked formally and informally to the larger society, so too is the child's family, and these links will feed back to the child and to the classroom. It is now well understood that a family's economic status affects the child's health and educational outcome. Similarly, minority group status of children, of families and of smaller communities within the larger Ontario society bears special attention. Some of these issues were discussed in the section highlighting kindergarten education with multicultural populations, and are amplified further in the following sections on French-language education.

Kindergarten in Ontario's French-language Schools

Social Context: From classroom to culture

The ecological perspective is a useful way to analyze some of the problems faced by French-language schools in Ontario. An in-depth consideration of these challenges will also illustrate the importance of the social context for kindergarten. Special issues relating to kindergarten education in French-language schools may be seen in national, provincial, and community context. First, with respect to the Canadian context, French-language instruction is guaranteed for all children of Francophone citizens of Canada by Section 23 of the Canadian Charter of Rights and Freedoms. At the provincial level, French-language schools are supported by an Assistant Deputy Minister, French-Language Education and by resources such as the Cultural Activities program and the French-language Consultative Service of the French-Language Education Branch. Despite this support, local franco-ontarian communities continue to report erosion of their numbers, language, and cultural heritage. Across the province, for example, the numbers of children in French-language schools declined by about 21% between 1971 and 1987 (Denton & Hunter, 1991).

As an additional source of support for French-language schools, the Ministry of Education has approved the development of a support/resource document for "l'animation culturelle" which has to do with personal commitment to cultural awareness and promotion. L'animation culturelle is seen as a continuous approach to fostering cultural aspects of French-language education in the franco-ontarian context. According to some analysts, any successful campaign by franco-ontarians to resist assimilation will require "extraordinary measures" (Levasseur-Ouimet, 1986). The many challenges faced by French-language schools, particularly in minority franco-ontarian communities, are detailed in the remainder of the chapter. The challenges cut across all levels of analysis, from the individual child, to the surrounding societal context. The psychology of the individual child may be affected as self-esteem or identity face the challenge of minority status (Tardif, 1990). The ecological influences of English-language child care, neighbourhood play groups and media influences are all part of the challenge. The political levels, from community, to province, to nation must be considered if the school system is to contribute to "l'animation culturelle." The challenges are particularly crucial at the kindergarten level as children enter school with various family and child care backgrounds in the French-language. Similar concerns were voiced a decade ago in Nos Enfants (LaPierre, 1980). Nevertheless, kindergarten also presents special opportunities for meeting some of the challenges. For example, on-site francophone child care and enlisting parents in supporting the work of the school, could be very beneficial.

Considering French-language kindergarten in social context reminds us that exemplary kindergarten programs

cannot be described with a simple formula that will hold across communities or even across classrooms. In fact, flexibility is required within classrooms to accommodate the variety of backgrounds and individual needs that kindergarten children have. The complexities brought into focus by the ecological approach suggest that exemplary practice may best be described in terms of general principles for reflection which will then require implementation in particular contexts of community, school, and classroom, and for individual children in the classroom.

Struggle and assimilation: language, culture, and bilingualism.

> All true culture is oriented toward the future. Culture is not the sterile evocation of the past, but the discovery of a creative impulse, passed from generation to generation, that can comfort and enlighten. This, first, is the flame that education must keep alight. (Berger)

A number of studies on franco-ontarian education began to emerge in the late 1970's. Many of them addressed the question of language in the school setting, but very few did so from a genuinely cultural perspective. In these studies, the difficulty of establishing formal, standardized French in the classroom was clearly noted (Mougeon, Canale, & Belanger, 1978) and the difficulty was seen to be the result of "assimilation that is doubtless linked in part to the clearly minority status of francophones in Ontario and their geographical dispersion."

Further studies (Cazabon, 1980; Mougeon, et al., 1984; Heller & Barker, 1988) promoted the idea of relaxing the highly normative, formal approach to teaching language, in favour of new pedagogical practices more open to everyday language experience. Other studies extending beyond the Ontario context, demonstrated the importance of encouraging "conservation" of identity and culture of minority groups (Khettry, 1986; Péloquin Faré, 1984). These studies stressed that minority language use must be encouraged in the home, and that young people in these minority groups must be encouraged to value their own language. Furthermore, some of this work called attention to the pleasure of learning and of exploring the resources of the French-language. This notion of pleasure must be placed at the heart of the cultural framework so that it may take root in the very earliest stages of a child's schooling. Cazabon (1980), summarized some of these issues by concluding that:

> The school shoulders the seemingly too weighty burden of prejudices about bilingualism, most of which amount to a dispiriting admission of defeat... It may be that the entire academic structure in place today must be challenged, if the school is to become a place where language serves a purpose other than its own perpetuation (pp. 45-46).

These points are clearly highlighted in the latest master plan put forth by the Council on Franco-ontarian Education:

> Culture is not limited to the arts, theatre, literature, and folklore. Culture also includes the attitudes, behaviour, beliefs, and opinions of a given group. It does not comprise solely the intellectual and artistic dimensions; it also has an affective dimension... the school helps to transmit culture, since it is a valuable means of reinforcing self-identity among young franco-ontarians." (Council on Franco-ontarian Education, 1989, unofficial translation)

A sociolinguistic solution to demographic challenges

Additional studies have explored the sociolinguistic and demographic context of the French-language in Ontario (Mougeon, 1977; Desjarlais, 1983; Mougeon, 1987; Churchill, Frenette, & Quazi, 1985; Heller & Barker, 1988). Some of these studies explored regional demographic factors which may contribute to

outcomes of assimilation or survival for minorities, depending on factors such as the relative size of their population. Nevertheless, sociolinguistic studies suggested possible interventions in school curricula to foster resistance to assimilation. Chief among these is the cultural component.

For solutions to maintaining francophone identity in regions where francophones are but a tiny minority, Heller & Mougeon (1986) proposed some pedagogical methods of interest. The general thrust is toward an expanded role for franco-ontarian culture and the significance it is accorded within our schools (Caouette, 1988). At the same time, Desjarlais (1983) reminds us that the family has a part to play, along with the cultural climate and the demographic realities.

Full-time kindergarten and school-based child care

Longer periods of time in French-language kindergarten and child-care may be another way of promoting francophone identity. Although few Ontario school boards have promoted or launched experimental full-time kindergarten programs in their schools, one school board did undertake a pilot project whereby 1,200 children could attend full-day kindergarten classes at its 36 elementary schools. The principal pedagogical reasons for the full-time program are: 1)full-time kindergarten is believed to be an effective strategy in halting the assimilation of young francophones; 2) language acquisition is intimately linked to intellectual development; 3) full-time kindergarten seems to be the ideal means for early intervention with regard to language problems that can adversely affect a child's learning and self-image; 4) lastly, there is some suggestion that disadvantaged children can benefit from participation in a full-time kindergarten program. (Biemiller, 1983; Finkelstein, 1983; Humphrey, 1983). A few objections have been raised to full-day kindergarten classes. Care must be taken that the program does not become either a watered-down version of Grade 1 or a stressful experience for the child, because of academic expectations. Although the implementation of full-time kindergartens seems to be advantageous in combatting assimilation and fostering early learning, some francophone parents, taking part in a discussion group for this study, thought that a full day of school was too much for such young children. However, it was also observed, during the same discussion, that many parents whose children attended a half-day kindergarten program usually had to send their children to an anglophone daycare for the rest of the day.

Whether kindergarten is half-day or full-day, French-language child care services seem essential. In 1989 consultations in this regard were initiated jointly by the Ministry of Community and Social Services and the Ministry of Education.[1] This report makes the following points regarding the need for French-language child care services: 1) since French-language schools are regionally based, higher costs for facilities and transportation are to be expected; 2) post-secondary training programs in French must be established to train staff for French-language child care centres and, concomitantly, French-language supervisory and consultation services must be established in the Ministry of Community and Social Services; 3) it is essential to maintain language and culture over the long term, once French-language child care services are in place.

Preschool education: orientations to consider

The status quo: an overview . Since kindergarten education in Ontario is not obligatory and since policy concerning kindergarten is still evolving, it has been less precisely defined than other parts of the education system. Nonetheless, as mentioned previously the policy statements of documents currently in force (The Formative Years, 1975; Education in the Primary and Junior Divisions, 1976; Shared Discovery: Teaching

---

[1]See the document "Consultations sur les services de garde", Ministry of Community and social Services and Ministry of Education, December 1989.

and Learning in the Primary Years, 1985), reveal that kindergarten in Ontario has a clear philosophical niche. These ministry documents emphasize integration of the affective, social, and linguistic aspects of development in child-centred pedagogical methods. Such methods should respect each child's individual rate of development, within a rich learning environment that fosters curiosity and exploration. Moreover, emphasis is placed on the gradual acquisition of concepts related to major subject areas, such as reading, writing, mathematics, art, and science.

Furthermore, "by the age of four, most children have mastered the basic structures of their language" (Education in the Primary and Junior Divisions, 1976, p. 28) and "the school should capitalize on the desire and need of the child to learn more meanings and more ways of expressing them, to discover that everything has a name and to learn as many of them as possible, and to play and experiment continually with language" (op.cit., p. 29). This emphasis on cognitive learning reappears in the Report on the Early Primary Education Project (1985), which states that "evidence is building up that carefully designed and administered cognitive stimulation early in life can make substantial differences not only to children's intelligence but also to the strengthening of their self-confidence and social competence." (p. 18). The report supports this statement with a quotation from the American researcher Rick Heber and another from Jean Piaget. However, the contrast between the two is striking. Heber notes:

> . . . the great possibilities all children have for intellectual growth . . . every child . . is capable of learning much more than he learns today. (p. 19).

Piaget writes:

> What has always struck me the most, in my research with children, is the creativity they demonstrate during all of their development. This creativity is most evident in the baby who learns almost everything by its own actions; this creativity remains evident from 3-4 years until 11-12 years of age . . . (p.19).

For Heber, learning is viewed as a potential to be exploited. For Piaget, learning is an essentially autonomous creative force that progresses through interaction with the environment. One point of view leads to teaching focused on the transmission of knowledge, implicitly invoking academic subjects. The other proposes capitalizing on the creative energy of the child, and providing a rich environment to support active learning. This difference is amplified further in Chapter 5 which compares the cognitive-developmental philosophy fostered by Piaget with the behaviourist philosophy represented by Heber.

Our purpose in pointing out this divergence here is to show that the emphasis on the active-learning or cognitive-developmental orientation in kindergarten philosophy is a strong part of the francophone cultural tradition in general, and among franco-ontarians specifically. The Council on Franco-ontarian Education recognized this in the work done by Churchill, Frenette and Quazi (1985), which represents a rejection of the instructional-behaviourist philosophy represented in Heber's ideas:

> Lastly, a further problem that surfaces at the preschool level is the tendency, frequently noted by our informants, to begin learning and teaching academic subjects in the preschool program, whereas preschool has always been intended essentially as preparation for the academic program. (p. 193).

The francophone philosophical tradition is placed in even broader context in an article by Atkinson (1989) on the key concepts in preschool education in France. She observes that the French tradition of preschool education is based on responding "to the child's observations, to the child's play and to the child's practical

knowledge", and adds "[i]n contrast, emphasis in the United States is being placed on instruction in academic subjects" (p. 77). She provides an interesting description of the historical origins of the preprimary school in France and the memory of Jean-Frédéric Oberlin, considered to be the father of preprimary schools (see also Gentzbourger 1924, p. 170). Drawing on Elkind (1987), Atkinson concludes that "[i]n the United States, an enormous emphasis is now being placed on instruction in academic subjects, resulting in the contemporary miseducation of large numbers of infants and small children." (cf., Plaisance, 1986; Roberts, 1977).

The kindergarten education program in Quebec is based on principles similar to those in preschool education in France. These principles are repeatedly stated in documents issued by the Quebec Ministry of Education: "The goals of preschool education focus on the child and the child's development, rather than on direct preparation for learning academic subjects," (Quebec Ministry of Education, 1979, p. 124, unofficial translation). The current orientation is characterized by its focus on the child and not on academic subjects. (Quebec Ministry of Education, 1981, p. 7, unofficial translation). The three basic objectives adopted by the Quebec Ministry of Education for preschool education are for the child: 1) to learn about himself or herself; 2)to learn to interact with others; 3) to learn to interact with his or her environment.

In summary, then, there is no easy answer to the question of what exactly the role of early education should be. It nonetheless seems important to define its philosophical orientation, for purposes of both the planning of carefully developed programs and for clearly focused teacher training programs. In examining the options for kindergarten education in French-language schools, the question of the special context of the francophone community should be constantly borne in mind. This question will be touched upon in the following section. In consideration of our discussions above, basic differences in kindergarten education for francophones and for anglophones in Ontario are conceivable.

Kindergarten Education and Programs

Individual differences among children and program diversity

Children beginning kindergarten in French-language schools in Ontario come from extremely varied language backgrounds within the home. Some come from homes where English is predominant, as well as homes where French is still the language spoken within the family (Desjarlais et al., 1980; Mougeon et al., 1984; Mougeon, Heller et al., 1984). Depending on the home language, these pupils are usually classified as either English-dominant or French-dominant. There is also a third category of bilingual pupils. A number of studies on linguistic transfer at the expense of the minority are worth consulting (Lachapelle and Henripin, 1980; Mougeon, Heller, Beniak, & Canale, 1984; Brent-Palmer, 1980; Castonguay, 1977; Veltman, 1976).

The primary aim of the sociolinguistic studies cited earlier was to facilitate the implementation of academic programs in response to the local realities of each school board. Among these studies, Mougeon, Canale, et al. (1987) is of particular interest, as its aim is specifically to create a guide for selecting, implementing, and evaluating programs. These authors note first of all that the presence of English-dominant children in the classroom can delay the general progress of the French-dominant pupils. They review the main approaches proposed by school boards for integrating English-dominant children into a French-language school. Among these approaches are orientation classes, francisation classes, and remedial language classes, with English- and French-dominant pupils in separate classes. Another approach is mixed classes, with remedial language courses for the English-dominant pupils. In some cases, no distinction is made at all among classes. The guide sets forth the following procedure: 1) identify the challenge; 2) select and implement the appropriate programs; 3) evaluate the programs. Essentially, the following basic challenge

of franco-ontarian education has to be recognized, from the very beginning of schooling:

> In Ontario, it is not a matter of providing bilingual instruction (in the minority language and the majority language), but rather of offering instruction in the minority language to children who, for the most part, speak the language of the majority and are struggling to maintain the language of the minority, or to children who have lost the minority language or have never acquired it. (Mougeon, Canale, et al., 1987, p. 2, unofficial translation).

Challenges to the Ideal French-language Program in Ontario

Mougeon, Canale, et al. (1987) highlight the many challenges of creating adequate kindergarten programs in French-language schools. A number of these challenges are addressed in a study by Churchill et al. (1985). This study showed that 1) a significant number of students attending school do not speak the language of instruction well enough to express simple needs; 2) a variety of orientation programs have been developed in response to local or regional needs rather than provincial requirements, but they have not been evaluated; 3) linguistic variation from one region to another does not seem to be reflected in a variety of pedagogical practices; 4) early identification procedures for preschool children do not work well; and 5) there is a tendency to begin the academic curriculum of Grade 1 at the kindergarten level.

Quality and Special Characteristics of Early Education Programs Currently in Use

Bearing such issues in mind, we reviewed a number of kindergarten programs in use in French-language schools in Ontario (Thouin and Savard, 1991). Contrary to the general philosophical orientation espoused by the francophone literature, most of these programs revealed a large number of teacher-directed, closed-task learning activities, whose content is selected by the teacher. These programs, for the most part, focus on subject-matter content, such as pre-reading, pre-writing, pre-math, etc. The language training program (orientation or francisation program) seems to differ only slightly from regular programs. The main difference seems to be the repetition of simple oral forms, such as *Bonjour! Comment ça va?, Qu'est-ce que c'est?*, and so forth. However, at least one of the programs we reviewed (Charland, 1990), does incorporate exemplary features including: learning centres (for communication, time planning, psycho-motor development) and child choice of activities and learning priorities, using a programming chart with the teacher's help. This program suggests a series of activities to be integrated into the development centres. More detailed analysis of French-language programs in use across Ontario would be useful in identifying and encouraging programming which matches the needs of children and the franco-ontarian community.

Teacher Training for the Early Years in French-language Schools in Ontario

The Report of the Early Primary Education Project (1985) concluded that:

> Many of the issues surrounding teacher training for the Early Years are the same for both French- and English-language schools. Opinion on teacher education was unequivocal--teachers of young children should be special persons . . . teachers in the early years should hold a Primary Specialist Certificate, be knowledgeable about child development, learning theory, and developmental psychology . . . Early primary education, some people felt, should be an area of specialization. (p. 16)

The importance of specialized and focused training for those interested in teaching young children has recently been fully recognized. Our meeting with a group of French-language kindergarten and junior kindergarten teachers in the North Bay area demonstrated that most teachers have acquired their skills through experience. It is nonetheless recognized that the "Primary Education" qualifications, can be useful in training teachers for preschool education. This same group of teachers believed it essential for teachers to provide security to the children they are responsible for. Teachers must create a family ambience, they must be able to understand the child's true needs, even though the child may not always be able to express them clearly. The group stressed the importance of contact between teacher and parents, who are often leaving a child at school for the first time.

The above characteristics, while important, do not adequately determine the profile of the ideal teacher working and evolving in the French-language schools of Ontario. Mougeon stated, some twelve years ago, that it is essential for teachers to have courses on language acquisition, basic linguistics, and, a fortiori, some knowledge of sociolinguistics (Mougeon, 1978, p. 390-391). This type of training is even more important for those being trained in early childhood education, as children in these classes come from homes where the use of French varies widely. At present, university faculties of education training future teachers for French-language schools offer no courses in linguistics.

In addition, more could be done in providing prospective French-language teachers with preparation in specific techniques and theory concerning actualisation linguistique en français and animation culturelle. Finally, there is the need to insure sensitivity to the franco-ontarian culture, particularly for French-language teachers trained outside of Ontario. In-service training could be a useful means for meeting this need.

References

Abdallah-Pretceille M. Des enfants non-francophones à l'école : quel apprentissage? quel français? Paris : Armand Colin, 1982.

Atkinson, A. "French Preprimary Education: A Tradition of Responding to Children". Early Child Development and Care 46 (1987), pp. 77-86.

Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.

Browne, D. A. "WISC-R Scoring Patterns Among Native Americans of the Northern Plains". White Cloud Journal 3 (1984), pp. 3-16.

Cazabon, B. Le français parlé en situation minoritaire. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

Charland, L. Departs. Conseil des écoles catholiques du district de Cochrane Iroquois Falls CFORP, 1990

Churchill, S.; Frenette, N.; et Quazi, S. Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation. Vol. 1 : Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire. Le conseil de l'éducation franco-ontarienne, 1985.

Conseil de l'éducation franco-ontarienne. Plan directeur de l'éducation franco-ontarienne. Vol. I : École franco-ontarienne aspiration et orientations; Vol. II : L'enseignement au palier préscolaire, janvier 1989.

Corbett, B. A Century of Kindergarten Education in Ontario. Mississauga, Ontario: The Froebel Foundation, 1989.

Cummins, J. "Heritage Languages and Canadian School Programs". In *Cultural Diversity and Canadian Education*, edited by J. R. Mallea and J. C Young, pp. 1-16. Ottawa: Carleton University Press, 1984.

Denton, M., and Hunter, A. "Education and the Child." In *The State of the Child in Ontario*, edited by R. Barnhorst and L. Johnson. Toronto: Oxford U. Press, 1991.

Desjarlais L.; Cyr, H.; Brûlé, G. L'élève peu ou pas français dans les écoles de langue française. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

Desjarlais L. L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens : Une étude de cas. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1983, 10p.

Elkind D. Miseducation: Preschoolers at Risk, New York: Knopf, 1987.

Fair, J. Teacher Interaction and Observation Practices in the Evaluation of Student Achievement. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1980.

Hartup, W.W. "Social Relationships and their Developmental Significance." American Psychologist 44 (1989), pp. 120-133.

Haskins, R. "Beyond Metaphor: The Efficacy of Early Childhood Education". American Psychologist 44 (1989), pp. 274-282.

Heard, D. "How Do Teachers Identify Multicultural and Cross-cultural Pedagogical Phenomena In and Out of Arts Classrooms?" Educational Review 42 (1990), pp. 303-318.

Heller, M. and Barker, E. "Conversational Strategies and Contexts for Talk: Learning Activities for franco-ontarian minority schools. International Journal of Early Childhood 20-21 (1988).

Jackson, B. L.; Davies, D.; Cooper, B. S.' and Page, J.A. Parents Make a Difference: An evaluation of New York City's 1987-1988 Parent Involvement Program. Policy Report. New York: Fordham University Graduate School of Education, 1988.

Khettry F. "Assimilation linguistique et attitudes linguistiques de jeunes alsaciens". Revue Canadienne des langues Vivantes, 43 (octobre 1986).

Kilbride, K. M. Multicultural Early Childhood Education: A Resource Kit. Toronto: Ministry of Community and Social Services, 1990.

La Pierre, L.L. To Herald a Child: The Report of the Commission of Inquiry into the Education of the Young Child. Toronto: Ontario Public School Men Teacher's Federation, 1981.

La Pierre, L.L. Nos enfants, Rapport de la Commission d'enquête sur l'éducation des jeunes enfants. Toronto : L'Ontario Public School Men Teachers' Federation, 1981.

Lazar, I.; Darlington, R.; Murray, H.; Royce, J.; and Snipper, A. "Lasting Effects of Early Education". Monographs of the Society for Research in Child Development 47 (1982), pp. 1-151.

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire albertain". Échange 14 (1986), pp. 15-30.

Mallea, J. R. "Cultural Diversity and Canadian Education." In *Cultural Diversity and Canadian Education*, edited by J. R. Mallea and J. C. Young, pp. 1-16. Ottawa: Carleton University Press, 1984.

Marrocco, J. and Doctorow, R. "Rainbow Connection: A Partnership Between Daycare and Kindergarten". FWTAO Newsletter 10 (1992), pp. 21-23.

Mock, K. "Multicultural Education in Early Childhood: A Developmental Rationale." In *Multicultural Early Childhood Education*, edited by K.A. McLeod, pp. 7-13. Toronto: University of Toronto, 1984.

Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D.; and Ecob, R. School Matters. Berkeley: University of California Press, 1988.

Mougeon, R.; Canale, M.; Bélanger, M.; and Heller, M. "Le problème des élèves anglo-dominants dans les écoles ontariennes de langue française". La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 41 (November 1984), pp. 336-352.

Mougeon, R.; Heller, M.; Beniak,; et Canale, M. "Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire : le cas des franco-ontariens". La Revue Canadienne des Langues Vivantes 41 (novembre 1984), pp. 315-335.

Mougeon, R.; Canale, M.; et Belanger, M. "Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens". La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 34 (1978), pp. 381-394.

Mougeon, R.; Canale, M.; Belanger, M.; and Heller, M. Programmes dans les écoles élémentaires de langue française: Trousse pour le choix, la mise en place et l'évaluation des programmes. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1984.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Les années de formation. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1975.

Ontario. Ministère de l'Éducation. La formation aux cycles primaire et moyen. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1976.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Rapport de l'étude sur les premières années de formation. Toronto : Ministère de l' Éducation de l'Ontario, 1985.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Une découverte partagée : Enseigner et apprendre au cycle primaire. Document d'appui aux années de formation. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1985.

Ontario. Ministry of Education. Cultural Activities: Future Direction. Briefing Notes. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1991.

Ontario. Ministry of Education. Unity in Diversity. Draft. Toronto: Ontario Ministry of Education, Ontario, 1991.

Ontario. Ministry of Education. Living and Learning: The Report of the Provincial Committee on the Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1968.

Ontario. Ministry of Education. Report of the Early Primary Education Project. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1985.

Ontario. Ministry of Education. The Formative Years. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1975.

Park, N. W. A Comparative Study of School-aged Child Care Programs. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1991a.

Park, N. W. "Child Care in Ontario." In *The State of the Child in Ontario*, edited by R. Barnhorst and L.C. Johnson. Toronto: Oxford University Press, 1991b.

Péloquin Faré, L. "Les attitudes des Franco-américains envers la langue française". The French Review 57 (1984), pp. 657-668.

Pence, A., ed. Ecological Research with Children and Families: From Concepts to Methodology. New York: Teachers College Press, 1988.

Plaisance, E. L'enfant, la maternelle, la société. Paris, PUF, 1986.

Québec. Ministère de l'Éducation. L'école québécoise. Énoncé politique et plan d'action. Québec : Ministère de l'Éducation, Québec, 1979.

Québec. Ministère de l'Éducation. Programme d'éducation préscolaire. Québec : Ministère de l'Éducation, Québec, 1981.

Québec. Ministère de l'Éducation. L'éducation préscolaire : Un temps pour apprendre. Québec : Ministère de l'Éducation, Québec, 1987.

Raphael, D. "Accountability and Educational Practice: Paradigm Clashes in Ontario Education". Unpublished. Updated 1989.

Roberts, A. F. B. "Pressures on French Preschool Education". Comparative Education 13, (1977), pp. 191-198.

Shapiro, B. Address to FEUT Retreat, The Briars, Ontario, 1989.

Stevenson, H. W.; Lee, S.; Chen, C.; Stigler, J. W.; Hsu, C; and Kitamura, S. "Contexts of Achievement". Monographs of the Society for Research in Child Development 55 (1990), pp. 1-123.

Stallings, J. A. and Stipek, D. "Research on Early Childhood and Elementary School Teaching Programs". In *Handbook of Research on Teaching* (Third Edition), edited by M.C. Wittrock, pp. 727-753. New York: Macmillan, 1986.

Tardif, C. L'identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire. Éducation et francophonie, 18, (1990) pp. 18-22. 1990.

Tizard, J.; Schofield, W.; and Hewison, J. "Collaboration between Teachers and Parents in Assisting Children's Reading". British Journal of Educational Psychology 52 (1982), pp. 1-15.

Wright, E. N. and Tsuji, G. K. The Grade Nine Student Survey: Fall, 1982. Toronto: Toronto Board of Education, Research Service, 1983.

Wright, M. Compensatory Education in the Preschool. Ypsilanti, Mi: High Scope Press, 1983.

Zigler, E. and Ennis, P. "The Child Care Crisis in America". Canadian Psychology 30 (1989), pp. 116-125

Zimiles, H. "The Social Context of Early Childhood in an Era of Expanding Preschool Education". In *Today's Kindergarten*, edited by B. Spodek. New York: Teacher's College Press, 1986.

Chapter 2

PLAY AND PROBLEM-SOLVING

Judy Gillis and Jennifer Hardacre

Advocates of play as a legitimate part of the school curriculum (FWTAO, 1986; Glickman, 1981; Sawyers & Rogers, 1988; Smilansky & Shefatya, 1990; Spodek & Saracho, 1988) frequently claim that play contributes to the development of problem-solving capabilities in children. In turn, statements of educational goals and curriculum policy from ministries of education frequently state the importance of developing problem-solving skills in the future citizenry, and in recent years, concern for the nation's capacity as a whole to survive and compete in the world economy has sharpened this focus. Indeed, in a recent issue of an influential popular periodical, a workforce with problem-solving and problem-identifying skills is presented as having greater importance to a nation's economy than the ownership of capital or of manufacturing capability (Reich, 1991). In order to examine whether play activity is like, or contributes to, problem-solving skills, we must have definitions for both concepts.

Definitions

Play

Play has long had a reputation for being quicksilver to the grasp of definition (Millar, 1968; Spodek & Saracho, 1988). For more than a century, attempts have been made by philosophers, educators, psychologists, and even the poet Schiller, to capture play in words, with the result that we have at least a dozen so-called classical definitions, which try to explain the "why" of play, and the more modern dynamic theories, which focus on the processes of play (Gilmore, 1971). The definition adopted here is that play is 1) intrinsically motivated; 2) characterized by attention to means more than to ends; 3) characterized by non-literality; 4) different from exploratory behaviour (this point is somewhat controversial; it is discussed in more detail below); 5) physically active. 6) pleasurable; and 7) systematically related to non-play activities (Rubin, Fein, & Vanderberg, 1983; Garvey, cited in Donmoyer, 1981).

Problem-Solving

A problem is defined as "a question raised or to be raised for inquiry, consideration, discussion, decision or solution" (Webster's Third New International Dictionary, 1971). It may be described as a situation in which there is a discrepancy between what is and what should be, was desired or expected. It is further characterized as having no self-evident solution. A problem almost always makes itself known by the arousal of some kind of emotional state, ranging from mild interest or concern to extreme anxiety. Problems may range from the momentary, trivial and personal to the long-term, catastrophic and global. They are a pervasive part of life.

Problem-solving may be defined as that process by which resolutions to problems are sought. A broadly useful model of this process is available, in a number of curriculum guidelines now in use in Ontario (Ministry of Education, 1979, 1985b). Derived from the work of Robinson, Tickle and Brison (1972), it encompasses several steps which are conceptualized as linear, although in actuality there will be much recursion throughout. The steps are:

1) Problem-setting - a person becomes aware of and identifies a discrepancy in a situation;

2) Question formulation - in order to deal with a problem, a person must formulate (a) question(s) which clarify(ies) the issue;

3) Generation of alternatives - reasonable ways to answer the question(s) are thought out;

4) Data gathering - information about the problem and about the various alternative solutions is obtained in various ways;

5) Synthesis - the data are put together, often according to rules of varying degrees of rigor, to see which alternative(s) best resolve the question(s);

6) Conclusion - the best answer(s) is (are) chosen and implemented;

7) Evaluation - the conclusion and implementation are evaluated with reference to how adequately they resolved the problem.

A pervasive feature of many real problems (as contrasted with so-called "problems" which are really exercises, as found in textbooks and worksheets) is their ambiguity and "fuzziness". Real problems are ill-defined, messy and devious; they sneak in through the back door, unannounced, scruffy and ill-behaved. Hence, one of the most important prerequisites of problem-solving is problem recognition and problem setting; until the problem is recognized as such and defined through the question formulation stage, nothing can be done. This characteristic of real problems, as contrasted with the above mentioned hypothetical worksheet "problems" is of special importance with regard to the link with play, an issue discussed below.

This model of problem-solving is applicable to both convergent and divergent problem situations; in the case of convergent problems, where there is one correct answer, the alternatives phase might deal with considering a variety of procedures to reach that answer, while in divergent problem-solving, both different solutions and different procedures would be generated. It is also applicable to problems in a variety of disciplines, from mathematics and the sciences, to critical thinking and to real life problem-solving, incorporating values and beliefs (Popp, 1978).

The Relation Between Play and Problem-solving

With definitions of play and of problem-solving in hand, we may now turn to the question of whether play is like, or contributes to, problem-solving. It has been said that "Play is what children do," (Rabinovitch, 1976). When not sleeping or engaged in an adult-required activity (and often even then!), children, according to our definition, play. In this respect, play is their life, and as life is apt to do, constantly presents them with problems, some primarily of a social nature, some primarily cognitive, some primarily emotional and some

primarily physical, but always compelling, fuzzy of outline and elusive of ready solution. Discrepancies between what the child intends, expects or desires are constantly met in the play situation - another child wants the same toy as oneself, the block building tips over, the coveted role in dramatic play is usurped by another, a necessary prop or plaything is unavailable, the sand construction caves in, one's best friend chooses another playmate - the list is endless. And like the real problems mentioned earlier, they arrive uninvited, not nicely and neatly delimited, and without any answers in the back of the book.

It is possible to infer the steps a child (intuitively) pursues in attempting to solve a play-presented problem in the following example taken from spontaneous, videotaped episodes.

> A preschooler intends to play the role of a parent putting a baby to bed, but there is no baby doll in the immediate environment, nor a proper blanket. (Problem-setting)
> Where can a baby doll be found? (Question formation)
> There might be one in the room somewhere, or perhaps another child has one. (Generation of alternatives)
> The child walks about the room, scanning it carefully. There is no doll present. The child walks into another room and asks another child who has a doll, "Can I have the big doll in the dress?" (Data gathering)
> The other child refuses. What might substitute for a doll? ((New) question formation)
> Another doll-like toy, such as a teddy bear or cartoon character doll? (Generation of alternatives)
> Walks about and scans the room. (Data gathering)
> Selects the cartoon character doll. (Synthesis)
> Places it in the toy crib, looks at it, then gives it a little pat. (Conclusion)
>
> These steps are repeated as the child locates a wool poncho to serve as a blanket and a cushion to serve as a pillow. After placing the cushion under the doll's head, the child pats the doll and whispers, "Be quiet."

The above episode is admittedly a problem of minor importance and urgency, although it is of a certain complexity for a young child. Yet it is possible to discern fairly clearly the discrete steps that the child takes in solving the problem of unavailable props, and to a certain extent to assess the child's competence in performing them. The teacher who wishes to be accountable with regard to the contribution of play activity to problem-solving can observe and assess the child's performance in situations like these. Even in those cases when the entire sequence is not carried to a conclusion, a teacher can be alert to the expression in play of certain of the individual steps. For example, much of children's behaviour consists of question formulation, although as often as not, the questioning is non-verbal. In this case, one could regard the exploration and manipulation of objects, which Hutt (in Bruner, Jolly & Sylva, 1976) categorizes as non-play, to lie within the boundaries of play-as-problem-solving. This exploration activity might also in some cases encompass problem setting, or searching for problems and challenges.

Again, a great deal of the play activity of children may be considered simply the process of gathering data. Through the time-consuming (and to some minds, time-wasting) activity of manipulating materials, and gazing at the activities of others (White, Kaban & Attanucci, 1979), a child accumulates a vast store of data about the physical and social world. One of the responsibilities of the adult is to, first, perceive that this is a valuable undertaking, and second, to assist the child in "fixing" these data in the form of language (Blank, 1973, Vygotsky, 1986).

Another aspect of problem-solving which may be seen as practised in play is the generation of alternatives. An alert adult can observe that some of the apparently pointless activity of children may be in reality the

generation and trying out of alternative ways of doing things. Freedom to engage in such behaviour may develop the disposition to develop "a flexible response set and provide a broad repertoire of skills and routines which can be evoked for more effective problem-solving" (Pepler, 1987, p. 81).

In these and many other respects, play can be seen to be analogous to problem-solving, and in fact, in this respect, more like real life than many school activities (worksheets, etc.) in that the situations are real rather than "academic", are ambiguous and untidy rather than neatly packaged, call upon perseverance and ingenuity, and do not have answers in the back of the book.

Support For Play's Contribution To Problem-Solving

A number of researchers have addressed the issue of the relationship of play to problem-solving (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). Three distinct approaches are described here: the single session experiment, the play training approach and structural analysis.

The Single Session Experiment

Research investigations of this type take the form of first allowing young children to play briefly with objects, and then testing their ability to succeed at a problem-solving task. The ability to solve problems by these children is then compared with the ability to solve problems by children who have not had the opportunity to play.

Convergent problem-solving

Sylva, Bruner, and Genova (1976) compared the ability of three groups of preschool children - children who played freely with particular objects, children who received a demonstration of these objects, and a control group - to solve a problem related to those objects. The task was for children to reach a distant lure without getting up from their chairs, and the tools for solving this problem were short sticks and "C" clamps. The solution required that children join the sticks together with the "C" clamp, thereby forming one longer stick with which they could reach the lure. Sylva and colleagues found that the play condition children were as effective at solving the problem as the demonstration condition children, and both groups surpassed the control group. What differentiated the playing children from the group who had received instruction was their greater ability to exhibit persistent goal-directed behaviour, and to make use of experimenter hints about solving the task. Because it deals with a single solution, this study has been referred to as representing convergent problem-solving in the "play" literature. Play has also been related to the ability to generate multiple associations, and to creativity, an aptitude for generating multiple solutions. Pepler and Ross (1981) called this activity divergent problem- solving; Dansky and Silverman (1973; 1975) called it associative fluency.

Divergent problem-solving

Dansky and Silverman (1975) investigated whether the opportunity to play with objects enhanced the associative fluency of children. Associative fluency was defined as the ability to form relationships among objects, actions, and ideas that were typically unrelated. They found that children who had played with a set of objects for 10 minutes were able to generate significantly more standard and non-standard uses for a second set of previously unseen objects than children who had not had a play opportunity. They concluded

that during play, children adopted a playful attitude or mental set toward materials, which helped them when they were required to generate solutions to a novel task. Pepler and Ross (1981) also found a relationship between play with divergent play materials (those which facilitate a variety of play activities) and a divergent problem-solving task.

Recently, Simon and Smith (1986) argued against using the single session experiment to explore the relationship between play and problem-solving. They stated that "such a paradigm can only frustrate attempts to specify the developmental significance of play" (p.205). But in a lure retrieval study, during which children were allowed to play for four weeks rather than a single session, Ayles and Glenn (1989) found advantages for those children in the play conditions.

A special case for pretend

In 1980, Dansky found that the effects of play on associative fluency were restricted to those children who normally engaged in pretend play during free play in their classrooms, and who, during the experimental condition, made non-literal use of objects. Additional support for the relationship between pretend play and divergent thinking or creativity comes from Feitelson and Ross (1973) and Pepler (1982).

Play Training Approach

The play training approach has been used to investigate the relation of play to the acquisition of other cognitive problem-solving skills. The prototypical play training procedure is drawn from Smilansky (1968), who pioneered the idea of play tutoring in which adults deliberately intervene to encourage sociodramatic play. Because researchers noticed conceptually mature and innovative behaviours in symbolic play, they predicted that participation in such play improves children's performance at tasks measuring cognitive abilities (Brainard, 1982). Given data that some groups of children are less likely to pretend spontaneously than others (Feitelson, 1977; Feitelson & Ross, 1973; Singer, 1973; Smilansky, 1968), researchers attempted to establish a relationship between pretend and certain cognitive variables by training non-pretending children in fantasy play and then looking for skill improvement.

Not all training studies have led to gains (cf., Smith & Sydall, 1978), but a substantial body of literature does suggest that pretend play has an impact on a variety of cognitive skills. These effects include increases in intellectual performance (Saltz, Dixon & Johnson, 1977), decreases in intellectual egocentrism (Burns & Brainard, 1979; Fink, 1976), and conservation of quantity (Golomb & Cornelius, 1977). In addition, Rosen (1974) found that play training facilitated group problem-solving tasks that required cooperation among the children. It is important to note, however, that some researchers have questioned whether it is the play or the training that leads to cognitive advances (Pellegrini, 1984a).

Structural Analysis

Play, stories, and problem-solving

Recently, the structure of pretend play has been compared to the structure of a story. Gardner (1980) describes the basic components of a story as the positing of a character and a setting, the introduction of some situation or problem which confronts the character, and his or her efforts to overcome the problem. Symbolic play is narrative-like in a number of ways. Galda (1984) states that by 4 years of age, play generally includes a central problem that is worked out in a logical sequence of events. Pellegrini (1982) observed that children explicitly assign roles, specify settings, and state problems in their pretend play. Children then proceed to resolve problems in these fictionalized settings, and events typically unfold temporally and causally

(Pellegrini, 1985). Eckler and Weininger (1989), and Wolf and Grollman (1982) found precise structural parallels between pretend play and narratives.

Structural similarities between play and narratives have encouraged researchers to explore the links between pretend play and narrative competence. Both Gardner (1980) and Sachs (1980), for example, suggest that pretend play provides opportunities for acquiring narrative skills. Pellegrini and Galda (1982) found that kindergarteners' and first graders' story comprehension improved when they reconstructed a story through thematic fantasy play, and they suggested that when children engage in symbolic play themes, their concepts of stories are further developed.

A story is built upon a problem-solving motif. As children engage in pretend play, in addition to constructing a narrative, they are also engaged in a problem-solving activity. In the past, links have been drawn between play and problem-solving, and play and narrative competence because behaviours are common among the domains. Researchers reason that facility in one domain (play) may have a positive impact upon facility in a second domain (problem-solving). Indeed, Angers and Bouchard (1985) describe such an association. The suggestion here is that for kindergarten children, whose pretend play is often story-like, problem-solving ability may be encouraged through pretend play.

The emotional aspects of pretend play may also contribute to problem-solving. For example, Angers and Bouchard (1985) believe that intellectual activity is enhanced through affective experience. When children can detach themselves from the worries of everyday life, there is a movement away from egocentricism toward objectivity and an increased ability to concentrate on the object of interest. Taken in this light, play may be seen as the basis for problem-solving by virtue of its importance in emotional fulfilment, with the resulting enhancement of intellectual functioning.

Influences on Play Behaviour

Researchers have identified many variables that are believed to have an impact on the play behaviours of young children. For this discussion, these variables may be usefully categorized under the following topics: differences among individual children; environmental influences, such as play setting, or playmates; and the influences of teachers on children's play.

Child Variables

Christie and Johnsen (1987) suggest that age, sex, and social class are key differences among children with respect to play behaviours in the early years. Other variables, identified by Rubin, Fein and Vandenberg (1983) include playfulness, mental retardation, psychosis, and physical handicaps. In addition, family influences, such as child rearing practices are also important.

Age

The play of younger children is less complex, cognitively and socially, than the play of older children. Researchers concerned with the relative occurrence of kinds of play in young children often make use of systematic coding schemes to determine the level at which children are playing. It should be noted, however, that these levels are loosely tied to age. An older child ranges across all levels in his or her play. Among younger children, there are individual differences in the age at which a higher level of play develops.

Nevertheless, Smilansky's (1968) categorization (following Piaget) of the cognitive levels of play, and Parten's (1932) categorization of the social levels of play have proven useful (cf. Rubin, Maioni, & Hornung, 1976; Pellegrini, 1984b). Cognitive play categories in a developmental sequence include functional play (simple repetitive muscle movements with or without objects), constructive play (manipulation of objects to construct or to create something), dramatic play (simulative or non-literal behaviour involving transformations of objects, roles, and action sequences; also called pretend, make believe, fantasy), and games with rules (acceptance of preestablished rules). Social play categories in a developmental sequence include solitary play (playing alone), parallel play (playing independently with toys similar to those being used by others in close proximity), and various forms of interactive play (Parten called these levels associative and cooperative, which involve reciprocal interaction in a common activity). Although some of these categories, particularly constructive and solitary play, have been re-examined with regard to their position in the developmental sequence (Moore, Evertson, & Brophy, 1974; Smith, 1978; Smith, Takhvar, Gore, & Vollstedt, 1985), research findings generally support Smilansky's and Parten's beliefs concerning the development of play behaviours in young children. Constructive play is believed to be the most prevalent form of play among preschool children. Dramatic play is believed to be the most complex form of play that preschool children attain, and it increases in frequency relative to other cognitive play levels during the preschool and kindergarten years. Interactive dramatic play has been interpreted as indicating mature levels of cognitive and social development in 4 and 5 year old children (Christie & Johnsen, 1987). In one important study, Rubin, Watson and Jambor (1978) combined the cognitive play categories of Smilansky (1968) with the social play categories of Parten (1932) to compare the free play behaviours of both preschool and kindergarten children, between 49 and 69 months of age. They found that preschoolers engaged in significantly more solitary-functional and parallel-functional play, and in less parallel-constructive, parallel-dramatic, and group-dramatic play than their kindergarten counterparts. Rubin and Krasnor (1980) replicated these findings with longitudinal data.

Sex

Sex-differentiated activity in children's play has a long history of study, beginning, as Liss (1986) points out, in the 1930's. There are a number of consistent findings over the years, and in general these reflect traditional male-female stereotypes (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). Boys typically engage in more rough and tumble play, blocks and construction toys, miniature cars, trucks etc., and sandbox play. Girls favour art activities, dressing up, family play, and indoor play (Christie & Johnsen, 1987; Smith, 1985). During role play, girls prefer feminine roles; boys prefer typical male roles and active roles, such as superheroes. It is important to note, however, that there are inconsistencies in the literature as well. The current thinking is that in addition to children's play histories, play preferences are strongly influenced by environmental factors at home and school, such as availability and novelty of toys, the presence or absence of the teacher in the particular play area, and the particular classroom culture (Liss, 1986).

Social class

The main finding in this controversial area is that there is a relationship between social class and children's play behaviour. Smilansky (1968) first reported that the fantasy play of children of a lower socioeconomic-status was less complex than their middle-class counterparts. Her results were supported by subsequent studies (cf. Feitelson & Ross, 1973; Rosen, 1974; Rubin, Maioni, & Hornung, 1976), in a number of countries (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). However, others have questioned findings about the relative cognitive immaturity of the play of these children, suggesting that other factors in the research designs of earlier studies, including settings and sex (Christie & Johnsen, 1987) may be responsible for the observed differences. Eifermann (1971) reported a greater frequency of fantasy play among lower-class six-through eight- year -olds than their middle-class counterparts. Accordingly, she suggested a lag rather than a deficit for fantasy play in the population.

Environmental Influences on Play

Discussions in the literature on this topic are notable for their diversity of findings and approaches. Given the potential for variation in curriculum, settings, and playmates, the reader can appreciate that this is an area in which research findings may be difficult to generalize. The main point seems to be, however, that play quality is sensitive to environmental variables. This presents a challenge to create a physical environment in which the majority of children have an opportunity for high quality play.

Culture

Beyond the individual child and family influences, the larger issue of cultural association may have important implications for the play behaviour of young children. For instance, Tardif (1990) reports that children form a sense of self when they engage in activities with others of a similar ethnic group. Cultural identity is transmitted socially and psychologically when children are integrated into a value and behaviour system which respects their culture. To a large degree, culture is denoted by language. For young francophone children, there is considerable concern about the gradual loss of their native language and culture, due to increasing affiliation with anglo-dominant children in the school setting (Levasseur-Ouimet, 1986; 1989; Levasseur-Ouimet & McMahon, 1988; Churchill, Frenette & Quazi, 1985; Sylvestre, 1990; Tardif, 1990). In this case, children's play may be more reflective of an anglo-dominant culture, than of their own franco-ontarian culture. This issue may be of importance for other minority groups as well. A related issue is that some ethnic groups may not value play as highly as either the French or English cultures, both of which have contributed to the current philosophy of kindergarten practice in Ontario.

Curriculum

Time

Children need some extended periods of time to engage in pretend play and to enlarge and elaborate upon play themes (Singer, 1973). Johnson and Yawkey (1988) suggest that 30 to 50 minutes of massed time is required for a satisfactory pretend play experience for preschool and kindergarten children.

Program structure

Structure usually refers to the amount of control adults exert over children's activity (Christie & Johnsen, 1987). Two programs, which are often contrasted, are the child-centered discovery model with its emphasis on child decision-making and the development of thinking skills, versus the teacher-directed academic model, of academic skills such as reading readiness. Program structure appears to influence play behaviour, but research results have been contradictory. For example, results of several investigations suggest that children in high structure classrooms engage in less complex play than children in low structure classes (Bruner, 1980; Huston-Stein, Fredrich-Cofer & Susman, 1977; Smith & Connolly, 1980). Conversely, Johnson, Ershler and Bell (1980) found that functional, unoccupied, and onlooker behaviours were more prevalent in a discovery program.

Spatial density

Smith and Connolly (1980) found that less space per child reduces the amount of gross motor activity, and crowding (less than 25 square feet per child) increases aggression and results in reduced group play. This formula should not be taken too literally since the study was done in British pre-schools; space needs might differ in other contexts.

Arrangement of space

Phyfe-Perkins and Shoemaker (1986) suggest that there should be "a match between the character of the space, the curriculum goals of the program, and the behavioral expectations for children engaged in each activity" (p. 184). They summarize six categories of indoor play experiences which teachers might use as a planning guide. These include quiet, calm activities; structured materials; craft and discovery activities; dramatic play activities; large motor activities; and therapeutic activities for children with special needs and to educate normally developing children about development. Clearly, different centres invite different kinds of play; for example, children are more likely to engage in dramatic play in the housekeeping centre (Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). Christie and Johnsen (1987) reported that one consistent finding is that small partitioned areas result in higher quality play than large open areas.

Reporting on the arrangement of space outdoors, Frost (1986) found that the traditional playground, typically comprised of fixed swings, slide, climbers, and so on, elicits more functional play, compared to the creative playground, which elicits more dramatic and constructive play in second grade children. Weinstein and Pinciotti (1988) described how replacing a blacktop schoolyard with a tire playground led to decreases in organized games, uninvolved behaviour and roughhousing, and increases in active play and pretend play. They also presented a rating scale to aid in analysis of playgrounds.

Location - indoor versus outdoor play space

Location affects play activity. There is a greater incidence of gross motor play outdoors than indoors among preschoolers (Christie & Johnsen, 1987). In a study of the play preferences of First Nations children from three to five years of age, Gillis (1991) found that there was a greater likelihood of dramatic play indoors, although some games occurred equally in both settings, including monster, house, feeding games, going on trips, and nature games such as walking the dog.

Toys

The effects of toys on children's play has been investigated from a number of viewpoints including toy availability, variety, high versus low realism, complexity, and novelty. Similar to findings about the arrangement of space, different toys invite different kinds of activity (Rubin, Fein & Vandenberg, 1983). For example, water play, sand play, and playground equipment like trikes are conducive to functional play; art materials and blocks are conducive to constructive play (Gillis, 1991). Rubin, Fein and Vandenberg (1983) suggest, however, that large block play with peers often resulted in dramatic play. McLoyd (1986) reported that highly realistic toys support and sustain the richness and frequency of pretend play in children younger than five years. Limited access to toys in the housekeeping centre, where children had to ask teachers for equipment, resulted in greater elaboration and planning of make-believe (McLoyd, 1986). Pepler (1987) suggested that highly structured convergent materials, such as puzzles, lead to convergent problem-solving skills. Conversely, a variety of play materials that appeal to the interests and imagination of individual children may enhance creativity. Finally, as the amount of play materials decreases, there is increased social interaction, including both sharing and aggression (Christie & Johnsen, 1987).

Social Influence on Children's Play Behaviours

During the kindergarten day, children interact with a variety of people who share their environment. Playmates and adults affect children's play.

The presence of peers

Rubin and Maioni (1975) explored the relationship between play preference during free play, cognitive development, and popularity in 16 four-year-old children. Popularity was equated with a high degree of peer

interaction. They found that popularity was significantly related to the amount of dramatic play, as opposed to less complex forms of play, and to measures of cognitive development. In addition, dramatic play is more likely to occur in the presence of familiar peers than in the presence of unfamiliar peers (Doyle, Connolly & Rivest, 1980; Matthews, 1978). Children are more likely to play with novel objects in the presence of peers (Rabinowitz, Moely, Finkel, & McClinton, 1975). Sylva, Roy and Painter (1980) recommend play in pairs because it has been shown "to improve the intellectual level of children's play" (p. 76).

The issue of peer preference may be of particular salience and concern when minority children seek to identify with children of the cultural majority. Research has shown that in French-language schools, young francophone children tend to identify with the majority anglophone group. In these communities, English is viewed by children as the more desirable language and culture (Tardif, 1990; Levasseur-Ouimet, 1986; 1989). Consequently, children may tend to seek play partners who speak English more often when playing and whose play reflects English culture, for example from English television programs.

Mixed age groupings

There is minimal research in this area. The few studies which have addressed the question support the idea that the presence of an older partner elevates and increases the complexity of play behaviour of the younger partner (Dunn & Dale, 1984; Eckler, 1988; Sylva, Roy & Painter 1980).

The presence of adults

Bruner (1980) reported that children in centres with more adults per child had more elaborated play. Using both play complexity and play duration as measures of quality, Sylva, Roy and Painter (1980) found that when playing with an adult, children's play was at its most complex. Sylva (1984) elaborated upon this idea and stressed the importance of a play partner, who may be a parent, teacher or older child, for guiding and stretching children's play. In addition, Sylva and colleagues found that children engaged in a longer play sequence when adults were close to them, even if there were no interaction between children and adults.

Teacher Influences on Children's Play Behaviours

Philosophy

Teachers who incorporate play and exploration as legitimate classroom strategies explicitly recognize the developmental outcomes of play. Play is seen as a worthwhile activity, and play becomes an integral part of their programs, not a reward. These teachers tend to refer to their programs in the following terms: child-centred curriculum, unstructured curriculum, traditional preschool, activity-based curriculum, developmentally appropriate practice, and discovery learning (Bredekamp, 1987; Christie & Johnsen, 1987; Howes, 1986; Pepler, 1987). This position is examined in Chapter 5.

Teachers as models - exhibiting courteous, cooperative behaviour

Teacher behaviour affects sustained involvement in play. Children are more likely to become better social problem-solvers, creating an environment for more sustained play, when teachers show children how to cooperate with others. Furthermore, children are more likely to become socially competent when a teacher interacts with them in a friendly, courteous, and responsive manner, and when discipline strategies are not abusive or humiliating (Holloway & Reichhart-Erickson, 1988).

Provision of adult male and female role models and cross sex behaviour

Sex differences in children's play typically reflect traditional stereotypes. Given our view that a varied play diet with opportunities for complex play behaviour is most adaptive, a point made by Smith (1985) is well taken. She suggests that "today's children need to be prepared for sharing roles and for changing roles...there

are benefits for getting children to widen their activities" (p. 39). Ideally, young children would interact with both male and female adults. However, even when there is only a single adult in a classroom, teachers can act as models and reinforcers for cross sex behaviour (Liss, 1986). Smith evaluated changes in female kindergarten children's behaviour when teachers were present versus absent in traditionally male dominated play areas (blocks, sand, and lego). Her results showed that female participation in these areas did increase when teachers were present. Studies by Oettingen (1985), and Halliday and McNaughton (1982) showed that the presence of the kindergarten teacher at a particular activity had an impact on boys' and girls' activity choices. For example, when the teacher was present at an art activity, her influence drew boys from constructive play into art. In addition, teacher presence had a greater attraction for girls than for boys.

Play training

Given evidence that children's play changes through training (Saltz & Saltz, 1986), the suggestion has recently been advanced that teachers can become involved in children's play in this way. Indeed, Dansky (1980) recommended that play training can be a part of the early childhood experience. Christie (1980) lists three steps for implementing play training in kindergarten: become familiar with play training procedures (cf. Smilansky, 1968); observe children during free play to assess the level of their symbolic play; and use play training. Johnson and Yawkey (1988) suggest specific ways in which this can occur. During parallel play, for example, the adult can position him or herself near the child and play with the same materials as the child, commenting on his or her own play, but not directing the child's play activities. During coplaying, the adult joins directly in the play activity, but permits the child to direct the play. In play tutoring, the adult takes a more dominant role, and during pretend play, for example, may assign roles and direct actions. Along the same lines, Pepler (1987) suggests that teachers may assist children during play by initiating, clarifying, and elaborating. Extending the narrative component of children's pretend is another suggestion. Smith (1983) recommends that "some degree of sensitive involvement in or structuring of fantasy play is more useful...than leaving children to play entirely on their own" (p. 224). Introducing new material and vocabulary, and extending themes without destroying the spontaneity of children's play is the preferred goal.

Teachers as advocates for play

Children bring a play history with them to the kindergarten classroom. Age differences, temperamental differences and the effects of social class on children's play have already been discussed. Culture may be another important variable, and Feitelson (1977) points out that not all cultural groups value play as an integral part of children's lives. Parents contribute to the development of their children's sex role identity, and are also influential in the acquisition their play preferences (Edwards, 1986). In their daily contact with parents, teachers of kindergarten children may advocate for and explain play and its value.

Evaluating Play

The material reviewed above shows that play is a legitimate kindergarten classroom strategy; there is both a strong theoretical base and ample empirical research supporting the value of play in early childhood. Yet some educators have expressed the fear that children's right to play is being eroded by the current push for academic achievement at an ever earlier age (Isenberg & Quisenberry, 1988). One way to legitimize play's place in the curriculum is to begin to treat it like any other teaching strategy --- that is by monitoring and evaluating children's play behaviours. Sylva (1984) is one who suggests that teachers cannot assume that because a child is playing, the play is automatically rich and imaginative, and filled with potential for learning. Play is not a unitary construct; it can be differentiated into levels of complexity. There are a number of measures and play scales which have been developed to capture the complexity of play.

Teachers who hope to encourage complex play, need to become familiar with its structure and development. Smilansky's (1968) cognitive categorization of play, referred to earlier, is most common and follows a hierarchical sequence, including functional, constructive, dramatic and games with rules levels. A two-dimensional model based upon a nesting of both Smilansky's cognitive and Parten's (1932) social categorizations, first developed by Rubin and colleagues (1976), was also described earlier. It has been recommended for teachers by authors such as Christie and Johnsen (1987), and Pellegrini (1984b).

Researchers have also been interested in differentiating these broad categorizations of play. For example, Goodson and Greenfield (1975) explored the structural features of children's manipulative play with a Playskool construction set. Research studies concerned with the development of object play are summarized in Rubin, Fein, and Vandenberg (1983), but the bulk of research has been concerned with the development of pretend play. As one of the most complex kinds of play in childhood (Garvey, 1977), and as one of the earliest realms in which children advance from dealing exclusively with their perceptions to displaying internal mental constructions (Sachs, Goldman & Chaille, 1984), pretend play has been a particular object of investigation.

Complexity During Pretend Play

Study of the structural complexity of pretend play has focused on what Fein (1977) calls the transformational strands of pretend: roles, action sequences, and objects. Children call upon resources in each of these categories to construct pretend play sequences.

Objects

In a 1975 study, Fein (1975) demonstrated how pretend play becomes increasingly independent of the features of objects (cf., Elder & Pederson, 1978; Ungerer, Zelazo, Kearsley & O'Leary 1981). Further, Matthews (1977) showed how initiations of pretend play of four-year-old children could be equally material, that is dependent on the features of the actual material in the play environment, or ideational, that is the actual referent of the fantasy event was intangible. Extending these findings, Field, DeStefano, and Koewler (1982) described a developmental progression from material to ideational fantasy in children from 1 1/2 to 5 1/2 years of age.

Roles

Piaget (1962) outlined a progression from self representation to the representation of more complex role structures, which has since been further investigated (cf., Bretherton, 1984; Lowe, 1975; Nicolich, 1977; Watson & Fischer, 1977; 1980). In general, roles are first self-related and directly involved with the child's body, such as pretending to drink. They then become other-related, that is involved with portraying the behaviour of another, such as reading the newspaper. Finally, children begin to include both themselves and a partner in complementary roles. With respect to the content of roles, Garvey (1982) differentiates these into functional (based on the performance of an activity, such as the one who eats and the one who serves), relational (e.g., mother and baby), occupational (e.g., teacher and pupil), and last, fantasy (e.g., Superman). Garvey found that the play of four-year-olds is predominantly either realistic or fantastic, while the play of older partners may be a mixture or both. Saltz, Dixon, and Johnson (1977), too, suggest that thematic fantasy play, with its fantastical themes may be more mature than sociodramatic play with its common, everyday themes.

Action sequences

Description of the development of sequences of actions in the initial stages of pretending is in terms of schemes, or individual pretend actions. As children get older, they combine single schemes into multi-scheme combinations (Nicolich, 1977; Fenson & Ramsay, 1980). Finally, children begin to demonstrate planning

in their pretending (Hill & McCune-Nicolich, 1981). Bretherton (1984) suggests that episodes, which are described as longer sequences of ordered multi-schemes, follow. The notion of themes (Garvey & Berndt, 1977) and the notion of scripts (Nelson & Gruendel, 1979) have also been used to describe how children might organize the sequence of their pretend play. These conceptualizations, however, do not include a developmental component.

Other measures of play's complexity

Because pretend play may resemble a narrative, some researchers have described play's complexity in terms of its narrative structure. Sachs, Goldman and Chaille (1984), for example, suggest that with increasing age, play becomes more structured, sustained and context-free --- more like a narrative. In the most advanced pretend play, children appear to have an overall narrative structure in mind, and display an integrated sequence of actions related to the plot. Also, the change in continuity of actions from the youngest (2 years) to the best 5-year-old dyads was striking. Similarly, Wolf and Grollman (1982), and Eckler and Weininger (1989) suggest that the level of narrative organization can serve as an indicator of the maturity of play. Both studies present scales that can be used to describe and evaluate children's play. Finally, length of play at a single theme or game is mentioned as a measure of complexity (cf., Sylva, Roy, & Painter, 1980).

General Assessment Issues

As is evident from the above, there is persuasive evidence that play has a significant role in the development of problem-solving skills as well as other capabilities that are related to the academic outcomes valued by educators and the public. Teachers and caregivers also can become informed and adept observers and assessors of the quality of children's play.

In addition to evaluating dramatic play, the area that has received the most research attention, teachers can also assess construction play, graphic expression ("art"), and other forms of play, not only for aspects of problem-solving and the emergence of literacy, but also for the expression of basic thinking skills (Popp, Robinson & Robinson, 1974), the building blocks of cognitive activity. These basic mental operations are: observation, (the gathering of precepts), and classification, correspondence and seriation, the operations by which precepts are organized into meaningful patterns.

Much of the play activity of infants and toddlers can be interpreted as either functional practice of motor skills or observational. During this sensory-motor period (Piaget, 1972), the child uses and coordinates her or his sensory apparatus to gather a vast amount of data about the physical and social world. In the pre-operational period (Piaget, 1972), the organizer operations, rudimentary and as yet unreliable and illogical, come into effect, and are manifest in the child's play. For example, a sixteen-month old child, after running out of the correct disks to place on the spindle of a stacking toy, attempts (unsuccessfully) to fit other objects that have a central hole on the spindle, but ignores other equally available playthings not having a central hole. One might infer that the child has formulated a rudimentary classification scheme - things with holes versus things without holes. A kindergarten child constructing a building with blocks, uses observation to check out what is available in the block collection, classification to select those pieces necessary for the parts of the planned building, and correspondence to effect symmetry if desired. Seriation may also be evident in the construction as well, as for instance in repetitive patterns, or a deliberate narrowing of the building as it gains height. Since these basic thinking skills are necessary for all later academic tasks, (Ontario Ministry of Education, 1985b), it is probably appropriate for the child to practice and develop them in the concrete context first, and this concrete expression constitutes much of what is termed "play".

Considerable attention has been focused on the desirability of providing developmentally appropriate programs for kindergarten children (Bredekamp, 1987; Ontario Ministry of Education, 1985a; Peck, McCaig & Sapp, 1988), and play figures prominently in this discussion. However, it is very clear that it is no longer sufficient, or in fact necessary, to justify play by simply appealing to vague and global claims such as that play is good for children; we now have available the information that allows us a very credible degree of precision regarding the features of play that can be related to valued academic and socio-personal goals for children.

Conclusion

The literature reviewed in this chapter supports a number of conclusions about the role of play in exemplary kindergarten practice:

1. There is persuasive evidence that play is a legitimate and defensible part of the school experience for children.

2. There is considerable research demonstrating a link between play and problem-solving skills in both the cognitive and socio-personal areas, and with emerging literacy, especially with regard to the idea of story.

3. It is not sufficient just to let children play. In addition to periods of free play (which should be attentively monitored by the teacher), other play-oriented activities need to be programmed with specific goals in mind.

4. Various forms of play may be observed and analyzed by teachers in order to understand their contributions to problem-solving, literacy and other areas of the child's development.

5. Understanding of play by teachers will contribute to effective observation of and programming for productive play.

6. The substantial findings in support of the contribution of play to important learning skills could be conveyed to the public in a variety of ways, to assist in the understanding of contemporary school practices which are currently perceived by many as unconnected with or even contradictory to valued educational outcomes, when, in fact, research indicates that play actually promotes their accomplishment.

References

Angers, P. et Bouchard, C. L'activité éducative : Une théorie - une pratique. Montréal : Les éditions Bellarmin, 1985.

Ayles, F., and Glenn, S. M. "Problem Solving and Prior Play Experience: An Observational Study". Early Child Development and Care 43 (1989), pp. 27-34.

Blank, M. Teaching Learning in the Preschool: A Dialogue Approach. Columbus, OH: Merrill, 1973.

Brainard, C. J. "Effects of Group and Individualized Dramatic Play Training on Cognitive Development". In *The Play of Children: Current Theory and Research*, 6, edited by D.J. Pepler and K.H. Rubin. Basel: Karger, 1982.

Bredekamp, S. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1987.

Bretherton, I. "Representing the Social World in Symbolic Play: Reality and Fantasy". In *Symbolic Play*, edited by I. Bretherton. Orlando, Fla: Academic Press, 1984.

Bruner, J. S. Under Five in Britain. Ypsilanti, MI: High Scope, 1980.

Burns, S. and Brainard, C. "Effects of Constructive and Dramatic Play on Perspective Taking in Very Young Children". Developmental Psychology 15 (1979), pp. 512-521.

Christie, J. "Play for Cognitive Growth". The Elementary School Journal 81 (1980), pp. 115-118.

Christie, J. F., and Johnsen, E. P. "Preschool Play". In *School Play - A Source Book*, edited by J.H. Block and N.R. King. New York: Garland Publishing, 1987.

Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. "Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation". Conseil de l'Éducation franco-ontarienne, 1985.

Dansky, J. L., and Silverman, I. W. "Effects of Play on Associative Fluency in Preschool-aged Children". Developmental Psychology 9 (1973), pp. 38-43.

Dansky, J. L. "Make-believe: A Mediator of the Relationship Between Play and Associative Fluency". Child Development 51 (1980), pp. 576-579.

Dansky, J. L., and Silverman, I. W. "Play: A General Facilitator of Associative Fluency". Developmental Psychology 11 (1975), p. 104.

Donmoyer, R. "The Politics of Play: Ideological and Organizational Constraints on the Inclusion of Play Experiences in the School Curriculum". The Journal of Research and Development in Education 14 (1981), pp. 11-16.

Doyle, A., Connolly, J., and Rivest, L. "The Effects of Playmate Familiarity on the Social Interactions of Young Children". Child Development 51 (1980), pp. 217-223.

Dunn, J. and Dale, N. "I a Daddy: 2-year-olds' Collaboration in Joint Pretend with Sibling and with Mother". In *Symbolic Play*, edited by I. Bretherton. Orlando, Fla: Academic Press, 1984.

Eckler, J. A. "An Exploration of Structural Parallels in Pretend Play and Narratives and Implications for Education". Unpublished doctoral dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1988.

Eckler, J. A., and Weininger, O. "Structural Parallels Between Pretend Play and Narratives." Developmental Psychology 25 (1989), pp. 736-743.

Edwards, C. P. Promoting Social and Moral Development in Young Children. New York: Teachers College Press, 1986.

Eifermann, R. R. "Social Play in Childhood". In *Child's Play*, edited by R.E. Herron and B. Sutton-Smith. New York: Wiley, 1971.

Elder, J., and Pederson, D. "Preschool Children's Use of Objects in Symbolic Play". Child Development 49 (1978), pp. 500-504.

Federation of Women Teachers' Associations of Ontario. Active learning in the early school years. Toronto: FWTAO, 1986.

Fein, G. G. "The Transformational Analysis of Pretending". Developmental Psychology 11 (1975), pp. 191-296.

Fein, G. G. "Play and the Acquisition of Symbols". In *Current topics in early childhood education*, edited by L. Katz. Norwood, NJ: Ablex, 1977.

Feitelson, D. "Cross-cultural Studies of Representational Play". In *Biology of Play*, edited by B. Tizard and D. Harvey. London: Heinemann, 1977.

Feitelson, D., and Ross, G. S. "The Neglected Factor: Play". Human Development 16 (1973), pp. 202-223.

Fenson, L., and Ramsay, D. S. "Decentration and Integration of the Child's Play in the Second Year". Child Development 51 (1980), pp. 171-178.

Field, T., De Stefano, L., and Koewler III, J. H. "Fantasy Play of Toddlers and Preschoolers". Developmental Psychology 18 (1982), pp. 503-508.

Fink, R. S. "Role of Imaginative Play in Cognitive Development". Psychological Reports 39 (1976), pp. 895-906.

Frost, J. L. "Children's Playgrounds: Research and Practice". In *The Young Child at Play*, edited by G. Fein and M. Rivkin. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Galda, L. "Narrative Competence: Play, Storytelling and Story Comprehension". In *New Directions for Child Development: Children's Planning Strategies*, 18, edited by R.O. Freedle. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Gardner, H. E. "Children's Literary Development: The Realms of Metaphors and Stories." In *Children's Humour*, edited by P. McGhee and A. Chapman. New York: Wiley, 1980.

Garvey, C. Play. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977.

Garvey, C. "Communication and the Development of Social Role Play". In *New Directions for Child Development: Children's Planning Strategies*, 18, edited by R.O. Freedle. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

Garvey, C., and Berndt, R. "Organization of Pretend Play". Catalog of Selected Documents in Psychology 7 (1977), p. 107.

Gillis, J. A. Play Preferences of First Nations Children in Ontario. Canada: Health and Welfare, 1991.

Gilmore, J. B. "Play: A Special Behaviour." In *Child's Play*, edited by R.E. Herron & B. Sutton-Smith. New York: Wiley, 1971.

Glickman, C. D. "Play and the School Curriculum: The Historical Context". Journal of Research and Development in Education 14 (1981), pp. 1-10.

Golomb, C. and Cornelius, C. G. "Symbolic Play and Its Cognitive Significance". Developmental Psychology 13 (1977), pp. 246-252.

Goodson, B. D., and Greenfield, P. M. "The Search for Structural Principles in Children's Manipulative Play: A Parallel with Linguistic Development". Child Development 46 (1975), pp. 734-746.

Halliday, J., and McNaughton, S. "Sex Differences in Play". New Zealand Journal of Educational Studies 17 (1982), pp. 161-170.

Hill, P. M., and McCune-Nicolich, L. "Pretend Play and Patterns of Cognition in Down's Syndrome Children". Child Development 52 (1981), pp. 611-617.

Holloway, S. D., and Reichhart-Erickson, M. "The Relationship of Day Care Quality to Children's Free-play Behaviour and Social Problem-solving Skills". Early Childhood Research Quarterly 3 (1988), pp. 39-53.

Howes, C. Keeping Current in Child Care Research. Washington, DC.: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Huston-Stein, A., Friedrich-Cofer, L,. and Susman, E. "The Relation of Classroom Structure to Social Behaviour, Imaginative Play, and Self Regulation of Economically Disadvantaged Children. Child Development 48 (1977), pp. 908-916.

Hutt, C. "Exploration and Play in Children." In *Play: Its Role in Development and Evolution*, edited by J. S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva. Harmondsworth, Eng.: Penguin, 1976.

Isenberg, J., and Quisenberry, N. L. "Play: A Necessity for All Children". Childhood Education 64 (1988), pp. 138-145.

Johnson, J., Ershler, J., and Bell, C. "Play Behavior in a Discovery-based and a Formal-education Preschool Program". Child Development 51 (1980), pp. 271-274.

Johnson, J. E., and Yawkey, T. D. "Play and Integration." In *Integrative Processes and Socialization: Early to Middle Childhood*, edited by T.D. Yawkey and J.E. Johnson. Hillsdale: Erlbaum, 1988.

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire albertain". Échange 14 (1986).

Levasseur-Ouimet, F. "Enseigner en milieu minoritaire : Réflexions sur la pédagogie". Éducation et francophonie 17 (1989).

Liss, M.B. "The Play of Boys and Girls." In *The Young Child at Play*, edited by G. Fein and M. Rivkin. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Lowe, M. "Trends in the Development of Representational Play in Infants from One to Three Years - An Observational Study". Journal of Child Psychology and Psychiatry 16 (1975), pp. 33-47.

Matthews, W. S. "Modes of Transformation in the Initiation of Fantasy Play". Developmental Psychology 13 (1977), pp. 212-216.

Matthews, W. S. "Sex and Familiarity Effects Upon the Proportion of Time Young Children Spend in Spontaneous Fantasy Play". The Journal of Genetic Psychology 133 (1978), pp. 9-12.

McLoyd, V.C. "Scaffolds or Shackles? The Role of Toys in Preschool Children's Pretend Play". In *The Young Child at Play*, edited by G. Fein and M. Rivkin. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Millar, S. The Psychology of Play. Harmondsworth, Eng.: Penguin, 1968.

Moore, N. V., Evertson, C. M., and Brophy, J. E. "Solitary Play: Some Functional Reconsiderations". Developmental Psychology 10 (1974), pp. 830-834.

Nelson, K., and Gruendel, J. "At Morning it's Lunchtime: A Scriptal View of Children's Dialogues". Discourse Processes 2 (1979), pp. 73-94.

Nicolich, L. "Beyond Sensorimotor Intelligence: Assessment of Symbolic Maturity Through Analysis of Pretend Play". Merrill-Palmer Quarterly 23 (1977), pp. 89-99.

Oettingen, G. "The Influence of Kindergarten Teacher on Sex Difference in Behaviour". International Journal of Behavioural Development 8 (1985), pp. 3-13.

Ontario. Ministry of Education. Education in the Primary and Junior Division. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1975.

Ontario. Ministry of Education. Research Study Skills: Curriculum Ideas for Teachers. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1979.

Ontario. Ministry of Education. Report of the Early Primary Education Project. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1985a.

Ontario. Ministry of Education. Shared Discovery: Teaching and Learning in the Primary Years. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1985b.

Ontario. Ministry of Education and Ontario Public School Teachers' Education. Ontario. Ages 9 Through 12: A Resource Book for Teachers. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1986.

Parten, M. B. "Social Participation Among Preschool Children". Journal of Abnormal Psychology 27 (1932), pp. 243-269.

Peck, J. T., McCaig, G. and Sapp, M. E. Kindergarten Policies: What's Best for Children? Washington, DC: NAEYC, 1988.

Pellegrini, A. D. "The Construction of Cohesive Text by Preschoolers in Two Play Contexts". Discourse Processes 5 (1982), pp. 101-108.

Pellegrini, A. D. "Identifying Causal Elements in the Thematic-fantasy Play Paradigm". American Educational Research Journal 21 (1984a), pp. 697-710.

Pellegrini, A. D. "Training Teachers to Assess Children's Play". Journal of Education for Teachers 10 (1984b), pp. 33-41.

Pellegrini, A. D. "The Relations Between Symbolic Play and Literate Behaviour: A Review and Critique of the Empirical Literature". Review of Education Research 55 (1985), pp. 107-121.

Pellegrini, A. D., and Galda, L. "The Effects of Thematic-fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension". American Educational Research Journal 19(1982),pp. 443-452.

Pepler, D. J. "Play and Divergent Thinking." In *The Play of Children: Research and Theory*, edited by D.J. Pepler and K.H. Rubin. Basel: Karger, 1982.

Pepler, D. J. "Play in Schools and Schooled in Play: A Psychological Perspective." In *School Play - A Source Book*, edited by J.H. Block and N.R. King. New York: Garland Publishing, 1987.

Pepler, D. J., and Ross, H. S. "The Effects of Play on Convergent and Divergent Problem-solving". Child Development 52 (1981), pp. 1202-1210.

Phyfe-Perkins, E., and Shoemaker, J. "Indoor Play Environments: Research and Design Implications." In *The Young Child at Play*, edited by G. Fein and M. Rivkin. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Piaget, J. Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Norton, 1962.

Piaget, J. The Child and Reality. New York: Viking, 1972.

Popp, L. A. "Problem solving in the mathematics program". Paper presented to the Annual Conference of Teachers of Mathematics, Toronto, Ontario, 1978.

Popp, L. A. and Robinson, J.P. Basic Thinking Skills. St. Catharines, Ont.: OISE, 1974.

Rabinovitch, S. Rhyme and reason. Learning through play, (Program No. 1). Toronto: Media Centre, University of Toronto.

Rabinowitz, F., Moely, B., Finkel, N., and McClinton, S. "The Effects of Toy Novelty and Social Interaction on the Exploratory Behavior of Preschool Children". Child Development 46 (1975), pp. 286-289.

Reich, R.R. "The Real Economy". The Atlantic Monthly. February 1984, pp. 35-42.

Robinson, F., Tickle, J. and Brison, D. Inquiry Training: Fusing Theory and Practice. Toronto: OISE, 1972.

Rosen, C. "The Effects of Sociodramatic Play on Problem-solving Behavior Among Culturally Disadvantaged Preschool Children". Child Development 45 (1974), pp. 920-927.

Rubin, K. H., Fein, G. G., and Vandenberg, B. "Play." In *Handbook on Child Psychology, Vol. IV, Socialization, Personality and Social Development*, edited by P. Mussen. New York: J. Wiley. 1983.

Rubin, K.H., and Krasnor, L. R. "Changes in the Play Behaviours of Preschoolers: A Short-term Longitudinal Investigation". Canadian Journal of Behavioural Science 12 (1980), pp. 278-282.

Rubin, K. H., and Maioni, T. "Play Preference and Its Relationship to Egocentrism, Popularity and Classification Skills in Preschoolers". Merrill-Palmer Quarterly 27 (1975), pp. 171-179.

Rubin, K. H., Maioni, T., and Hornung, M. "Free Play Behaviors in Middle-and Lower-class Preschoolers: Parten and Piaget Revisited". Child Development 27 (1976), pp. 414-419.

Rubin, K. H., Watson, K., and Jambor, T. "Free Play Behaviors in Preschool and Kindergarten Children". Child Development 49 (1978), pp. 534-536.

Sachs, J. "The Role of Adult-child Play in Language Development." In *New Directions for Child Development: Children's Play*, edited by K.H. Rubin. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Sachs, J., Goldman, J., and Chaille, C. "Planning in Pretend Play: Using Language to Coordinate Narrative Development". In *Advances in Discourse Processes*, 13, edited by R.O. Freedle. Norwood, NJ.: Ablex, 1984.

Saltz, E., Dixon, D., and Johnson, J. "Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities: Effects on Cognitive Functioning and Impulse Control". Child Development 48 (1977), pp. 367-380.

Saltz, R., and Saltz, E. "Pretend Play Training and Its Outcome". In *The Young Child at Play*, edited by G. Fein and M. Rivkin. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Sawyers, J. K. and Rogers, C. S. Helping Young Children Develop Through Play: A Practical Guide for Parents, Caregivers and Teachers. Washington, DC: NAEYC, 1988.

Simon, T., and Smith, P. K. "Play and Problem Solving: A Paradigm Questioned". Merrill-Palmer Quarterly 31 (1986), pp. 265-277.

Singer, J. The Child's World of Make-believe. New York: Academic Press, 1973.

Smilansky, S. and Shefatya, L. Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications, 1990.

Smith, A. B. "Teacher Modelling and Sex-typed Play Preferences". New Zealand Journal of Educational Studies 20 (1985), pp. 39-47.

Smith, P. K. "A Longitudinal Study of Social Participation in Preschool Children: Solitary and Parallel Play Reexamined". Developmental Psychology 14 (1978), pp. 517-523.

Smith, P. K. "Training in Fantasy Play". Early Child Development and Care 11 (1983), pp. 217-226.

Smith, P. K., and Connolly, K. The Ecology of Preschool Behavior. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1980.

Smith, P. K., and Sydall, S. "Play Tutoring and Non-play Tutoring in Preschool Children: Is It Play or Tutoring Which Matters?" British Journal of Educational Psychology 48 (1978), pp. 315-325.

Smith, P.K., Takhvar, M., Gore, N., and Vollstedt, R. "Play in Young Children: Problems of Definition and Categorization". Early Child Development and Care 19 (1985), pp. 25-41.

Spodek, B. and Saracho, O. N. "The Challenge of Educational Play". In *Play as a Medium for Learning and Development*, edited by D. Bergen. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

Sylva, K. "A Hard-headed Look at the Fruits of Play". Early Child Development and Care 15 (1984), pp. 171-184.

Sylva, K., Bruner, J., and Genova, P. "The Role of Play in the Problem-solving of Children 3-5 Years Old. In *Play: Its Role in Development and Evolution*, edited by J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva. Harmondsworth, Eng.: Penguin, 1976.

Sylva, K., Roy, C., and Painter, M. Childwatching at Playgroup and Nursery School. London: Grant McIntyre, 1980.

Sylvestre, P. Entrevue avec Roger Bernard: Une langue de plus, une culture de moins. Liaison, No. 59, 1990.

Tardif, C. "L'identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire". Éducation et francophonie Vol. 18(2) (1990).

Ungerer, J.; Zelazo, P. R.; Kearsley, R. B.; and O'Leary, K. "Developmental Changes in the Representation of Objects in Symbolic Play from 18 to 34 Months of Age". Child Development 52 (1981), pp. 186-195.

Vygotsky, L.S. Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

Watson, M. W., and Fischer, K. W. "Development of Social Roles in Elicited and Spontaneous Behaviour During the Preschool Years". Developmental Psychology 16 (1980), pp. 483-494.

Watson, M. W., and Fischer, K. W. "A Developmental Sequence of Agent Use in Late Infancy". Child Development 48 (1977), pp. 828-836.

Weinstein, C. S., and Pinciotti, P. "Changing a Schoolyard". Environment and Behavior 20 (1988), pp. 345-371.

White, B. L., Kaban, B. T. and Attanucci, J. S. The Origins of Human Competence. Lexington, MS: Lexington, 1979.

Wolf, D., and Grollman, S. H. "Ways of Playing: Individual Differences in Imaginative Style". In *The Play of Children: Current Theory and Research*, edited by D.J. Pepler and K.H. Rubin. Basel, Switzerland: Karger, 1982.

Chapter 3

LANGUAGE AND LITERACY

Andrew Biemiller and Isabel Doxey

Overview

Kindergarten teachers have traditionally been concerned about methods and materials for language development. Much is known from decades of research about the indicators of language development. Less is known about exactly how language competencies are acquired. One result is the disparate approaches teachers use in kindergarten towards a common end. In this review, we consider indicators of language development most relevant for kindergarten teachers. We also identify a selection of program variables which have been shown to contribute to promoting language development. The major emphasis in this chapter is on the individual child. Language development in societal context was reviewed more extensively in Chapter 1. There are four major themes in this language literature review:

1. The goals of the kindergarten program in relation to oral and written language development.
2. How children's language development is understood.
3. The role of the teacher.
4. Beliefs and practices related to reading readiness.

Goals Related to Language

In statements of goals for the kindergarten program, one fundamental difference is whether the focus is on the language to be learned or on the child as a language learner. The essence of the conflicting approaches can be found in these two phrases. If the focus is on language, the teacher is likely to be mostly concerned with the acquisition of specific language behaviours and skills without regard to age or other individual differences. In other words, the focus is on specific behavioral objectives. If, on the other hand, the focus is on the child as a language learner the teacher's concern is more likely to be with the progress along a developmental continuum, recognizing that children in a given age group both start and finish with widely differing language skills and behaviours, although all should progress.

Teachers concerned with the language to be learned are more likely to train for specific language skills, including listening to directions; recognizing sounds, letters, and words; or re-telling a story. These priorities give rise to a set of instructional strategies which are likely to include whole class teaching, drill, and practice combined with regular use of outcome measures.

Teachers who are more concerned with the child as a language learner are likely to pay less attention to measurable outcomes of changes in skills, and more attention to the nature of the child's language experiences. They accept the view that language acquisition is fundamentally a social process in which language is used to make and share meaning of experiences, and experiences are used to give meaning to language.

How Children's Language Development Is Understood

Individual differences in kindergarten children have many dimensions. Some are visible and measurable, such as chronological age. Others are more subtle and interdependent, such as attachment status with mother or teacher. Children vary greatly in specific language capacities when they arrive at kindergarten. They build on what they have. Thus, by the end of the year in an effective kindergarten class, individual differences in language development may be greater than in September.
This literature review considers developmental markers in oral and written language. There are four general areas of oral language development and learning: phonemic - hearing and producing sounds; vocabulary - understanding and using word meanings; text - understanding and producing meaningful language or utterances; and use - specific use of language for directing task activity.

Many of the skills considered in this literature are reading-specific. These include: graphic skills - including discrimination and graphic reproduction (drawing); naming speed - for letters, pictures, and numbers; alphabet knowledge - abilities to name and write letters; beginnings of phonic knowledge - as shown in invented spelling; and interest in reading and writing - as shown by pretend reading and writing activities.

The Role of the Teacher

Teachers understand and respond to individual differences among children with planning, adapting, and modifying their methods and materials. The extent of this understanding, and the relevance of a teacher's response to these differences contribute to the exemplary quality of a kindergarten program. The teacher has a profound and powerful influence on language in the kindergarten environment. Teachers exert this influence through their use of time and attention.

Kindergarten teachers use their time in three ways: whole group instruction, small group work, and one-to-one interaction. In this review, we have identified active, verbal interactions with small groups of two to three children as the most effective use of a teacher's time. Since each strategy offers its own benefits, ideal practice involves a mix of strategies. The most powerful quality of effective teacher: child discourse, either in a small group situation or in a one-to-one interaction, is the extent to which the teacher shares the child's experience. The content of conversation becomes contingent upon the child's activity, not upon the teacher's intention to instruct, or to test the child's actions, understanding or language.

Reading Readiness

Readiness is a term used to identify the child's degree of preparedness to benefit from formal academic instruction. Reading readiness concerns potential to benefit from reading instruction. Reading readiness has been identified by measuring achievements in a cluster of specific skills: visual and auditory discrimination, phonemic awareness, left to right directionality, and so on.

An alternative approach to reading readiness is to determine the readiness of a reading task for the child, rather than the readiness of the child for reading instruction. In this approach, the teacher's role is to match the task to the level of the individual child, not just to the child's general stage of development or age group. If a task is too difficult for a child to attribute success to self rather than to the teacher's help, then the task should be re-structured, or simplified so that success is possible.

Development and Acquisition of Language Competencies

Children vary widely in language capacities. Both age and individual differences influence these differences. For example, the average child at age 4.0 performs about the same on a vocabulary test (Peabody) as an advanced (90th percentile) child at age 3.0 or a slower-developing (10th percentile) child of 5.5. The range is even wider by the end of kindergarten (age 6.0). (These figures are based on norms of the Peabody Picture Vocabulary Test, Dunn, 1966.) Comparable variation can be found on other developmental indicators including drawing, dramatic play, block construction, and social skills. To a considerable extent, variation on all these indicators represents individual differences in the rate of general cognitive development. Individual variations in language-specific talent (due to experience and endowment) also contribute to these observed differences (Case, 1991).

Within any one class, children can differ by a year or more in age. In junior kindergarten and kindergarten, differences associated with a year's maturity are very great. For example, on the Peabody vocabulary test, the performance of an average (50th percentile) child of 5 years 8 months (the age of a January-born child when entering kindergarten) is equivalent to an 84th percentile December-born child who is 4 years 9 months at kindergarten entry. These age differences in development (including language) are reflected in markedly different levels of academic performance by January-born children compared to December-born children in kindergarten, grade one and two. (Cantalini, 1987). In short, children enter and leave kindergarten with different levels of language competence, both for reasons of age and for reasons of individual differences in environment and in endowment. The difference between two children will often increase during a school year as both develop.

A major challenge for the teacher lies in how to respond to these differences. The degree to which this is done is contingent upon how and how well the teacher can identify and understand these differences.

The remainder of this chapter will be divided into two major sections: one dealing with oral language and the other with written language. Within each section will be a discussion of indicators of relevant language development and individual differences, and classroom practices that may influence the course of development. There will also be discussion of the implications of each indicator for later progress in reading. We are reporting here the results of a computer search of research literature on language development in kindergarten plus relevant literature known to the authors.

Oral Language

Indicators of Oral Language Development

There are four general areas of oral language development and learning to consider: phonemic (hearing and producing language sounds), vocabulary or lexical (understanding and using word meanings), text (understanding and producing meaningful language or utterances) (Berninger, Proctor, DeBruyn, and Smith 1987), and the specific use of language for directing task activity (own and others'), including "verbal thought" or "internal speech" (true self-directed talk which is "listened to" by the speaker). The latter processes begin to appear around ages four to six (Vygotsky, 1987; Tough, 1977; Flavell, 1976; Mischel & Patterson, 1978; Biemiller and Morley, 1986). Development in all four areas is important and has implications for later school achievement.

Phonemic awareness

Phonemic awareness refers to evidence that a child can attend to the component sounds in words. Measures have included the ability to answer questions like the following: "Is there an **/f/** in "**calf**?", "Does **sun** rhyme with **run**?", "How many sounds can you hear in the word **cake**?", and many others. A review by Yopp (1988) describes many measures of phonemic awareness. In a study using all of the major measures, Yopp found that they seemed to be measuring two major abilities. One is a straightforward ability to "name" sounds in parts of words - e.g. "What sound does **Jack** start with?", or "What sound does **Sam** end with?" The second ability is phoneme deletion - determining how a word would sound if a phoneme were deleted. (E.g., "What word would be left if **/t/** were taken away from the middle of **stand**?") This procedure was adapted from Bruce (1964). It has also been used by Stanovich, Cunningham, & Cramer (1984). Phoneme deletion is much more difficult than sound naming.

Another useful indicator of phonemic awareness is the Lindamood Auditory Conceptualization Test (Lindamood and Lindamood, 1978). This test involves representing the number of sounds in a word using blocks. Different sounds (e.g., /s/ /c/) are represented with different colours. The specific colours used are irrelevant.

Phonemic awareness as a predictor of reading performance. Yopp undertook to relate the level of phonemic awareness to reading readiness by teaching her sample of 96 kindergarten children sight words. Sound naming ability accounted for much of the variability in sight-word learning. Phoneme deletion ability accounted for a modest amount of sight-word learning. None of the other eight tests further improved prediction of sight-word learning. Similarly, Berninger et al. (1988) found that a test of phonemic awareness predicted performance on a sight word recognition test at the end of kindergarten. Speidel (1991) has also found that phoneme deletion skills quite simply separate those who learn reading quickly from those who don't. Biemiller & Siegel (1991) have found that the Lindamood Auditory Conceptualization Test (a test of the ability to show the number of different sounds or phonemes, in a word in correct sequential order) was a strong predictor of early reading success in a disadvantaged population.

In summary, these and other tests summarized by Stanovich (1986) demonstrate that there is a considerable association between the level of a child's phonemic awareness and future reading development. What remains to be demonstrated is whether the abilities tapped by phonemic awareness tests are skills truly prerequisite to learning reading, or whether they are simply indicators of a general level of cognitive development necessary for learning reading.

Vocabulary

Words access stored experience and stored action plans. As indicated at the beginning of this section, kindergarten children vary substantially in vocabulary as measured by the Peabody Picture Vocabulary Test. In this test of receptive vocabulary, the child is asked to point to one of four pictures when it is named. Expressive or productive vocabulary involves naming objects or pictured events. Berninger et al. (1988) report that only 25% of the variance on a receptive vocabulary test (Peabody) was associated with variance on an expressive vocabulary test (Gardner, 1979). This observation is consistent with many others that expressive and receptive vocabulary are far from identical.

Unfortunately, typical kindergarten programs (and elementary programs in general) seem to have relatively little impact on vocabulary growth. For example, Cantalini (1987) found that vocabulary growth as measured by the Peabody test is entirely related to age rather than school attendance. Similarly, Becker, 1977; Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990) noted that variations in vocabulary appeared to account for large social class differences in reading performance that were not seen in math performance where all relevant vocabulary is directly taught.

Vocabulary as a predictor of reading performance. Oral vocabulary measures are typically related to reading performance. For example, the Peabody measure taken in kindergarten or beginning first grade accounts for about 25% of reading performance in first grade. (Berninger et al. 1988, Biemiller & Siegel, 1991). Berninger et al. (1988) also found that expressive vocabulary had about the same association with reading as receptive vocabulary. There is some evidence that kindergarten vocabulary scores may account for more reading variance when reading is assessed in later grades, reflecting the increasing importance of vocabulary as children master reading basics (Becker, 1978).

Text

Conveying meaning requires more than vocabulary. Not only do we use many different words, but those words come in different syntactic categories (nouns, verbs, etc.) and serve different functions (subject, object, etc.) in sentences depending on the order in which they appear. (Thus "Man bites dog" has a different meaning than "Dog bites man".) Kindergarten children are generally not aware of syntactic distinctions, although functionally, they use syntax successfully to understand and generate text. Berninger et al. (1988) illustrate receptive and expressive tests of language function. In a receptive test, a short story (2 to 4 complex sentences) is read to a child. The child is then asked which of four pictures shows the outcome of the story. (Procedure from Nurss & McGauvran, 1976.) In an expressive test, short paragraphs are read to the child and who, when, what or where- questions are asked about the content. The child must produce a verbal answer. (Procedure from Semel & Wiig, 1980).

Another index of mastery of text-level skills is Siegel and Ryan's (1988) oral cloze test. This involves supplying missing words (e.g., "The pretty little _____ put on their dresses." Items are scored for both semantic and syntactic appropriateness.

Text skills as predictors of reading performance. Berninger et al. (1988) found that tests of receptive and expressive text usage were associated with 25-30% of variance on tests of word recognition and reading comprehension both in kindergarten and first grade. Biemiller & Siegel (1991) found a slightly lower relationship between the oral cloze test at the beginning of first grade and word recognition at the end of first grade. As with phonemic awareness, there is an open question whether these relationships index general cognitive development/reading relationships or reflect specific learnable skills which, if enhanced, would improve reading acquisition.

Self-regulation and the spontaneous use of task-directive speech

There is a new and important body of research on the nature, role, and development of self-regulative speech. It is reasonably clear that by kindergarten age (four or five years) some children use speech to overtly regulate their own and others' behaviour substantially more than other children. Those who do this are typically more advanced or advantaged children, identified by teachers as "thriving" (Biemiller and Richards, 1986); "self-directed" (Meichenbaum & Biemiller, in press); "gifted" (Moss & Strayer, 1990); or "at low risk" (Diaz, Neal, & Vachio, 1991). Methods of assessing task-directive speech in the classroom have been presented in detail by Meichenbaum & Biemiller (in press), and Diaz (1992).

Fundamentally, the same caveat regarding general development vs. specific learnable skills applies here. However, a number of writers on self-regulative speech have noted that task-difficulty influences observed levels of self-regulative speech (Diaz, 1992; Biemiller & Meichenbaum, in press; Pressley et al. 1990). Kindergarten programs tend to be very good at allowing children to find tasks of appropriate difficulty on their own - e.g., activity periods. On the other hand, kindergarten programs often provide relatively few opportunities for effective adult-child verbal interaction in the context of task performance. How these opportunities can be created in a standard kindergarten in relatively individualized ways is hard to see.

Predicting reading performance from self-regulative skills. Biemiller and Richards (1986) found that teacher ratings of "self-direction" at the beginning of the first and second grade years were better predictors of end-of-year reading performance than were achievement tests in reading at the beginning of the year. However, we must again warn that these ratings were correlated with general cognitive advancement.

General language delays and reading difficulties

In addition to what may be the consequences of inadequate environments (e.g., small vocabulary, some problems with text use, etc.), there is evidence that general language delays of an hereditary nature may be implicated in reading problems. Scarborough (1990) has shown that children who later develop serious reading problems show significant deficits in pronunciation, utterance length, and syntax at age two and one half years and deficits in receptive and expressive vocabulary by age three. These differences appeared in children from dyslexic families who developed reading problems in contrast to children from dyslexic families who did not develop such problems and in contrast to children of similar I.Q.'s from non-dyslexic families. All of this suggests a strong genetic factor in serious reading difficulty. It does not indicate whether problems can be described as slower development or different development.

Programs Enhancing Oral Language Development

Group Dynamic Variables

Group Size. Ruopp, Travers, Glantz, & Coelen, (1979) have shown that group size rather than staff ratio has an important impact on language gains (beginning to end of year change) in child care programs for three- to five-year-olds. Tizard et al. (1972) have also documented the effects of group size. Generally, groups of 12 show considerably larger language gains than groups of 24. McCartney (1984) has reported very similar results concerning the effects of group size on language development.

Teacher Autonomy. Tizard (1974) and Tizard et al. (1972) argue that autonomous staff interact with children in more language-enhancing ways. Children reared in full time residential nursery care with autonomous staff performed at an average upper-middle class verbal comprehension levels on the Reynell test compared to working class verbal comprehension levels for children reared in institutions with non-autonomous staff. These results are entirely consistent with the Ruopp et al. (1977) study just described, and with McCartney's (1984) study of child care organization and language development.

While these studies represent more intensive (longer) treatment than kindergarten, all three suggest strongly (1) that how staff are organized affects their verbal interactions with children; and (2) that when staff engage in extensive verbal interactions with children, there are measurable improvements in the average level of the children's language competence. These observations have great significance for kindergarten. For example, it should be clear that the typical assistant does not have the effect of increasing the staff:child ratio unless explicit steps are taken to give the assistant specific autonomous responsibilities with children, or the assistant's presence ensures that the teacher can actually take an active verbal interactive role with small groups or individual children. Similarly, it should be clear that unless the program provides for adults taking an active verbal interactive role with children, the program cannot be considered language-oriented.

Peer interaction. The same three studies (Ruopp et al, Tizard et al, and McCartney) have consistently found that the quantity of peer interaction occurring in different child care settings was not related to levels of child language comprehension. In short, if language is to be encouraged, it appears that children need to interact with more advanced language models than their own to encourage language development. This conclusion is consistent with Cunningham, Siegel, van der Spuy, Clark, & Row, (1985) who found that effective adult:child language involved longer adult utterances (by an average of two morphemes) than child utterances.

Program Organization Variables

Reading stories to small groups and related activities. There are a number of language activities (story retelling, teaching story structure, etc.) which have been shown to significantly increase the level of four and five year-old children's text language. All involve either individual or very small group interaction with and teaching of children. In this context, Brown, Weinberg and Cromer (1986) reviewed literature on the importance of reading to one or two children at a time rather than whole groups. All of these studies stress the importance of one-to-one or very small group interaction between teachers and children for fostering language development. Teachers may need to distinguish between whole class reading or entertainment and small group reading or language instruction and enrichment. Examples of language-supporting activities in the context of story-reading in small groups follow:

a. **Repeated story retelling.** Eller and Papas (1988) show that children acquire new vocabulary when they have repeated opportunities to retell stories that had just been read to them.
b. **Use of story schemas.** McKeogh (1991) has shown that teaching four-year-olds to use an explicit problem:solution framework for stories permits them to generate oral stories at a six-year-old level.
c. **Role-playing and dramatic play.** Dramatizing a story with role-playing has been shown to have an impact on children's ability to re-tell the story with more elaborate language structures and comprehension (Galda, 1982).
d. **Indirect instruction regarding story-retelling.** Morrow (1986) found that active involvement of the teacher in story retelling to specifically focus children on story schemata resulted in improved semantic recall and syntactic complexity during the retelling. Morrow noted that a contributing factor was that the child took an active part in this literary experience.

Availability of language events. The number of opportunities for children to talk during the hours of the program combined with the variety of social situations and the things to talk about, affect children's oral language production (Martin-Huff, 1984; Bruner, 1985; John & Goldstein, 1964; Kelly, 1970).

Direct language instruction and training. The body of literature on specific skill training in any area of oral language development suggests that the outcomes are specific, performance based, of short-term duration, and not usually generalized to situations which are dissimilar to the training or testing context. Research on training self-regulative language has shown little transfer outside of the original training situation (Diaz, Neal, & Amaya-Williams, 1990; Meichenbaum & Biemiller, in press).

Teacher Behaviour Variables

Encouraging children to talk. In summarizing several studies, Cazden (1974) stresses that adults must encourage children's talk and use of language for various purposes. She warns that there is evidence that the rich get richer in the sense that adults tend to talk to verbal children, and that a conscious direct effort must be made to interact with less verbal children.

Asking questions. Brophy and Good (1969) and Bellack, et al. (1966) note that the most common strategy teachers use to encourage children's talk is to ask questions. The literature on questioning offers many ways to classify question types. For children four to five years old, there are two types which are most powerful in generating increasing complex oral language:

a. **Open or divergent** - What would happen if... These are questions without a right/wrong or yes/no answer. They invite a longer utterance from the child (Doxey, 1977).
b. **Self reference** - What is your idea about that? This type of question refers to the child's own experiences, observations, and ideas. There cannot be a wrong answer.

However, Wood and Wood (1983) found that it was not simply the type of questions that teachers asked children but "the effects of stringing questions together" that may discourage teacher/child dialogues. Known-answer questions tend to dominate interactions of teachers (Tizard and Hughes, 1984) which results in the contrived, unnatural, and meaningless teacher/child exchanges noted by Lucking (1985). By contrast, when teachers ask questions which seek more information from children about the nature of their activities (Rogers, Perrin, and Waller, 1987), the dialogue between the teacher and child tends to have a different structure. The child is more likely to use longer sentences, ask more questions, and be more likely to string together a longer conversation.

Single-step vs. sustaining interactions between child and teacher. Several studies stress the importance of extended interactions of more than one exchange for facilitating language growth (Hutinger & Bruce, 1971, Tough, 1977). Sustaining interactions mean natural conversations between teachers and children compared with the teacher-question/child-answer interaction.

Teacher:child conversation. Rogers, Perrin, and Waller (1987) examined the characteristics of teacher/child conversations. They noted that when teachers talked to children because of genuine interest in the child's activity rather than because it was an educational opportunity, the tone of the conversation was more egalitarian and less teacher controlled. Consequently, children seemed more willing to take language and thought risks because they were less afraid of giving a wrong answer.

Responding to children's talk. The adult strategy of scaffolding for children has been found to be effective in natural situations. It has been described by Wells (1986) in his investigations of mother-child interactions and discussed by Bruner (1985) in relation to vocabulary development. There are different types of scaffolding. Teacher responses to either child verbal initiations or child responses to their questions are more likely to be emotionally supportive than linguistically provocative. Teachers more commonly offer praise, acknowledgement, etc. rather than a comment which is a probe, cue, or invitation to the child to expand, refine, restate, revise. One early study (Hutinger & Bruce, 1971) suggested that the teacher who (i) expands by adding additional grammatical information; or (ii) models more complex sentences by adding additional descriptive terms has a greater impact on the oral language of children.

Doxey (1977) has illustrated types of response reactions. These are shown in Table 3.1.

Table 3.1

Response Reaction Strategies	Examples
correction	It's not a bus, it's a truck.
expansion	Child: "Doggy bark." Teacher: "The dog is barking."
expatiation simple-semantic	Child: "Doggy bark." Teacher: "Doggies bark but people talk."
complex - semantic & syntactic	Child: "Doggy bark." Teacher: "That black doggy who is barking is named Sparky, but all dogs have kind of bark."
alternative	Child: "Doggy bark." Teacher: "Yes, but is it loud or soft barking?"
completion	Teacher completes and instructs child to repeat.
replacement	Teacher instructs child to repeat with some replacement words
alternative replacement	Teacher instructs child to repeat and replace, offering alternative, e.g., a pronoun.
combination	Teacher gives simple statements, requests child to combine.

Fostering task-directive speech

Both Diaz et al. (1990) and Moss & Strayer (1990) have studied relationships between parental behaviour and the development of more extended use of self-regulative language. From these studies a picture emerges of avoiding simple modelling or instructional approaches (Diaz provides extensive analyses of the demonstrated ineffectiveness of this approach), and instead focusing on encouragement (telling the child what a good job he or she is doing) (Diaz et al, 1991; and Moss & Strayer, 1990), and on adult-initiated discussion re planning ("structuring"), monitoring, and conditional planning ("metacognition") (Moss & Strayer, 1990). Teachers who do this invite children to think about and describe alternate ways of solving a problem or doing a task such as building a roof with blocks for a house construction.

The teacher as a language model

The impact of models on a number of children's behavioral dimensions has been addressed in the literature for some time (see Bandura, 1977; Mischel, 1968; Benoît, Lentz & Lévesque, 1989). Cunningham et al (1985) present evidence that adult utterances should be approximately two morphemes longer than child utterances. Cazden (1965) also notes that the quality of the language model may be more influential in promoting language competency in young children than the simple availability of adult responses.

Effects of setting

Relevant and natural experiences. Experiences which are relevant and natural to children have been demonstrated to be more powerful for a variety of learning outcomes than those which are either contrived by the teacher or are too far from the range of the children's experiences. Hatch & Freeman (1988) discuss this characteristic of the setting and milieu in relation to kindergarten practices.

Social context. The nature of the social context and its influence on children's language has been analyzed extensively by Vygotsky (1987). Morrow and Smith (1989) support the power of social interactions to affect the acquisition of information, literacy skills, and attitudes about language. Generally, children acquire higher mental functions by internalizing social relationships. It is not the fact of the social milieu, but the characteristic of mediation which is most important to move the child from guided to independent performance. The effects of social context on children's attitudes toward their own language have wide-reaching implications for minority francophone children living in the dominant anglophone community. A number of researchers have written about the importance of "cultural mediation" in assisting these children to use their native language in their everyday communication (Churchill, Frenette & Quazi, 1985; Desjarlais, 1983; Levasseur-Ouimet, 1986 & 1989; McMahon & Levasseur-Ouimet, (1987); Mougeon, Brent-Palmer & Bélanger & Cichocki, 1980; Sylvestre, 1990).

Culture in franco-ontarian schools. One of the main tasks of teachers in French-language kindergartens is to ensure that the type of language "instruction" helps children to overcome the increasing assimilation by English-language culture. (Levasseur-Ouimet, 1986). Teachers cannot "just teach language". Language must be learned through attitudes, values and ways of being, in short, through culture. (Levasseur-Ouimet & McMahon, 1988). Many French-language schools currently have "les classes de récupération linguistique " or "les classes d'accueil" (language recuperation, or welcome classes for franco-ontarian children whose native language proficiency is below that of their peers). This is a growing area of concern, as increasing numbers of francophone children arrive in kindergarten with little knowledge of their native language, due to English media, peer and family influences. (Churchill, Frenette & Quazi, 1985). Research has shown that in areas where French is spoken less in the community and in the home, children's language is less developed than among those who speak French more often (Mougeon, Brent-Palmer, Belanger & Cichocki, 1980). In order to combat this trend, Foucher (1989) argues that French-language schools need to provide more than just separate instruction in French; they need to operate as homogeneous French-language institutions, rather than as French classes housed within a combined English-French school. In fact, this need for language homogeneity extends beyond the school. If French language and culture are to be maintained, parents must encourage the use of French at home, through daily communication and through the promotion of French-

language television viewing. Extra-curricular activities, currently offered exclusively in English, must also be offered in French, in order to establish a sense of pride and enjoyment in the French language, beyond that which is encouraged at school.

Written Language

Facility with receptive written language (reading) and expressive written language (writing) are cornerstones for success in modern society. There is a growing tendency to introduce formal reading and writing work in kindergarten. There is little evidence to support this trend. Although it is true that children who learn to read early without school instruction continue to read well (Durkin, 1966), studies of early (i.e., kindergarten) reading instruction have shown few beneficial effects. (Durkin, 1970, 1974; Fowler, 1971; Becker & Engelmann (1974)[2]. As in our discussion of oral language development, it is probable that general cognitive development plays a substantial role in determining when children are ready to profit from reading instruction. Cantalini's (1987) and Langer, Kalk, & Searl's (1984) findings regarding the role of age (January-February vs. November-December birthdates) strongly suggest that cognitive maturation has a significant impact on the acquisition of reading skill.

We have included in the previous section data on the implications of various aspects of oral language development for later reading development. Taken together, measures of these variables appear to account for 30 to 40 percent of performance on reading outcome measures (Biemiller & Siegel 1990; DeHirsch, Jansky, & Langford, 1966; Nurss, 1979). It is interesting that there is not a large literature on the place of oral language skills for their own sake in post kindergarten education. The focus is usually on reading. Paradoxically, many children may be in more need of oral language support than they are of reading support (Becker, 1977; Stanovich, 1986). Children who master the word-recognition (decoding) aspects of reading but who lack rich vocabulary and text skills are in the same situation as older children who can read Latin, French, or German orally but haven't the vocabulary to understand what they "read". Thus, in many cases, we might do better to concentrate on strengthening oral language skills at all levels (phonemic, vocabulary, text) in kindergarten rather than stressing specifically written language skills.

Indicators of Print Language Development

In addition to oral language facility in the language to be read, a number of pre-reading skills have been shown to be related to reading. These skills add somewhat to predictions of end-of-first-grade reading achievement test scores over and above that associated with purely oral skills and general cognitive capacity[3].

---

[2] We should be clear that most of the authors cited consider their research supportive of early reading instruction. However, none of these studies demonstrated more than minimal (30 sight words or less) success with four-year-olds, nor more than half a grade level gains (which were not maintained over time) for five-year-olds. Standard deviations suggest that where gains were achieved, they were limited to only part of the population.

[3] It should be emphasized that both "oral" and "graphic" or "pre-reading" skills share a substantial portion of predictive variance, reflecting a common underlying cognitive maturity variable. This underlying variable probably accounts for 25 percent of reading achievement variance. Oral and graphic skills can account for another 25 percent. This leaves 50 percent unaccounted for - reflecting problems in measurement, differential effects of teachers and methods, variations in rates of maturity during the year predicted, and unpredictability. (Figures based on DeHirsch et al, 1966; and Biemiller & Siegel, 1990.)

Among these are:

a. Graphic skills, including discrimination and graphic reproduction (drawing), which are represented by the Bender-Gestalt (a test of the ability to draw increasing complex figures - Bender, 1938), and the Recognition/Discrimination test (child must indicate which of several figures matches a standard figure - Satz, Taylor, Friel, & Fletcher, (1978), Biemiller & Siegel (1991);

b. Picture and letter naming speed, for letters, pictures, and numbers, which have been related to first grade reading progress in many studies including Denckla & Rudel (1976), Blachman, (1984), Walsh, Price, & Gillingham (1988), and Biemiller & Siegel, (1991). These measures probably index a fairly basic neurological capacity to rapidly access stored verbal information quickly when given visual symbols.

c. Alphabet knowledge is the ability to name and write letters. Chall (1983) has reviewed research on the relationship between the ability to name letters or give "sounds" for them and reading success. Consistently, alphabet knowledge has proven to be the single best indicator (other than teacher opinion) of reading readiness. (Chall reports that there are no differences between the ability to **name** letters versus the ability to **name** letter "sounds".) There is, however, considerable debate regarding the meaning of this finding. It is unclear that teaching the alphabet necessarily enhances reading readiness (Samuels, 1971). It is possible that alphabet knowledge simply indexes a combination of cognitive maturity and parental (or child) interest in reading. Nonetheless, we share with John Carroll (1976) and others the view that the ability to name letters will facilitate the processes of teaching and acquisition of reading.

d. Beginnings of phonic knowledge is shown in invented spelling. Going beyond letter names to letter and sound links or phonics will be beyond the developmental capacity of many five-year-olds, and will be facilitated by the early stages of learning to read (Ehri & Wilce, 1985, Speidel 1991).

e. Interest in reading and writing is shown by pretend reading and writing activities.

An additional variable, print awareness or an understanding that printed language is oral language written down, is often cited (e.g. Clay, 1979, Pinnell, 1989) as a readiness factor. However, research by Kontos (1988) suggests a child's degree of print awareness is more a consequence than a cause of success with reading skills. To a considerable extent, the effectiveness of these indicators may simply reflect their assessment of general cognitive development, rather than specific skills.

Programs Enhancing Success in Learning to Read

We have found only two preliminary studies (Ehri & Wilce, 1985 and Ehri & Wilce, 1987) indicating any effect of specific "pre-reading" instruction on later reading acquisition. The only major conclusion other than support of general oral language development is that a case can be made for teaching children to name letters of the alphabet (Chall, 1983).

In other words, no published evidence appeared in our search of the literature supporting readiness activities such as copying forms, sequencing, or other pencil and paper tasks. We have cited earlier studies indicating learning conditions fostering the general growth of oral language strengths. Beyond these, plus acquainting children with the alphabet, there is little specific pre-reading work worth doing. (It is the authors' opinion that beginning to teach many kindergarten children to write their own names, and possibly other familiar names and words will probably be helpful in the same sense that learning the names of letters is helpful. Indeed, the two skills, letter naming and letter writing, could be taught together in the same meaningful contexts.)

The next step, quite simply, appears to be to begin teaching reading rather than to spend time on other pre-reading activities. When children are cognitively and motivationally ready to profit from reading instruction, it makes more sense to begin reading instruction than to spend time on readiness or print awareness activities. This is true whether the child is four, five, six, or seven years of age.

This raises certain practical problems. Can a kindergarten teacher teach reading to a small group of interested children without upsetting the apple cart by having other parents demand the same for their less ready or less interested children? Can children already reading be encouraged? These issues go beyond the question of what is a good kindergarten language program to issues of parent communication, participation, and understanding and what society deems the major goals of kindergarten to be.

Some kindergarten children will have acquired early reading skills. Durkin's conclusions (1966) which suggest that a small percentage of children are reading by kindergarten have been supported by others. The percentage is undoubtedly considerably higher in some higher socioeconomic areas. Yet many kindergarten programs may be ill-prepared to respond to early readers. Obviously, just as it is inappropriate to attempt reading instruction with developmentally unready children, it is also inappropriate to deny reading opportunities to children who have reading skills and interests.

Group Dynamic Variables

Group Size

Morrow and Smith (1990) compared the effects of different sizes of instructional groups. All three grouping variations tried (one-to-one; whole class; small group) have some impact on children's oral and written language. The impacts are different for each type. They concluded that 1:1 has benefits for the quantity of the children's language use, but this is unrealistic to consider in school settings. Whole class groups are good for vocabulary building, comprehension of written materials, and some decoding instruction. In small groups of three, young children are more likely to use language and other non-verbal behaviours that other children can understand. They participate more and the discussions have been observed to be more complex. Nevertheless, the quality of the adult:child interaction is still more influential than the number of interactions within any time span or the size of the group.

Gender differences

Ilg and Bates (1965) report that on many psychological and physical criteria, boys of kindergarten age are on average about six months behind girls in development. Tanner (1970) makes the same point. These findings are consistent with retention data published by Langer, Kalk, and Searls (1984) indicating higher percentages of boys retained in grade 1, particularly among those in the youngest three months (i.e., October to December born). Cantalini (1987) reports similar results from her own and other Canadian studies. Canella's (1988) study reveals that females in kindergarten generally preferred and displayed more advances in child-structured than teacher-structured environments. Her explanation is that girls have been expected to function linguistically and socially and often enter school feeling positive about their ability to function in a language dominated environment.

Program Organization Variables

Natural, literate environments

It has been a common belief that writing skills can be best learned through direct instruction. However, research by Canella (1988); Ferreiro and Teberosky (1982, 1986); and Teale and Martinez (1987) has documented the characteristics of home and school environments which encourage children to progress through stages of writing development in natural literate environments without direct instruction. The play

context appears crucial (Schrada, 1990). Play provides the context for natural reading and writing (Dyson, 1985). Supportive environments and naturalistic experiences lead towards competence with literacy artifacts and literacy behaviours (Canella, 1988). Denny (1988) examined the effects of space, materials, the number of players, and the nature of the themes on children's sociodramatic play in kindergarten. He found that when the themes were realistic and related to children's interests and experiences, more language was generated. It was also more sophisticated in vocabulary and more varied in use. These conclusions support the recommendations by Vygotsky (1987) for environmental features to support emergent literacy:

a. **Necessity.** Reading and writing activities must be necessary for something. They must be relevant to the child's life;
b. **Relevance.** The child's need to know and to read and write to find out must be intrinsic to the task or the materials; and
c. **Cultivation.** Writing should be "cultivated" rather than imposed.

Content of Instruction

Phonemic awareness

Cunningham's work (1988) described the use of children's names to direct children's attention to print features and improve their print awareness. This supports Hatch and Freeman's (1988) position that experiences which are close to children and naturally connected to them will be the most relevant and therefore the most meaningful ways to nurture emergent literacy - i.e., abilities in reading and writing. The use of names helps children to develop their store of key words. Ferriero (1986) has also discussed more broadly the crucial importance of the concept of name in literacy development. Ehri and Wilce's (1985) research supports the notion that young children pay attention to the visual features of print first. The shift from this focus to attention on the phonetic features of letters and words marks the beginning reader.

Spelling

Ehri (1987) indicates some impact on the improvement of children's early writing of the teacher's strategies of drawing attention to spelling features in spontaneously generated children's writing.

Setting Variables

The classroom environment

Morrow (1990) observes that the physical environment of a classroom -- space, materials, and the physical setting -- is usually given less consideration that instructional planning because the learning environment is often thought of as background scenery. Her study demonstrates that the purposeful arrangement for play can have an effect on literacy behaviours. An example would be a teacher who puts telephones in both the play store and the house areas with message pads. This planning would be more likely to invite children to send, receive and write grocery orders.

Specialized props in a play area such as a block centre will invite more imaginative language from the children. Changes in the physical environment involved adding literacy materials and artifacts to existing activity or learning centres. For example, paper for lists, coupons, advertising flyers were some items added to the grocery store centre. Children voluntarily used these materials. This resulted in more complex play and documented achievements in emergent reading, writing, story production, recall of details, and abilities to sequence and interpret.

When teachers intentionally plan to use books, dictation, and materials for literacy development, positive outcomes result. Morrow & Smith (1989) explored children's use of books and literature. There were more literacy behaviours if materials were intentionally selected by the teacher because of their link to the children's dramatic play. On the other hand, children wrote more when materials were just made available in play areas.

Newmann and Roskos (1990) monitored the impact on literacy development (cf. Taylor, Blum and Logsdon, 1986) as they made changes by:

a. Separating areas clearly and identifying them with words and symbols;
b. Adding authentic literacy props and labelling items at children's eye level;
c. Introducing literacy related themes - post office; the library;
d. Clustering related areas - the post office beside the library.

They found that children used literacy to explore their environments, interact with other children, express themselves (self and other talk), authenticate events with relevant literary items and create and imagine text.

Symbolic Play

Time and materials for extensive sociodramatic play contribute to literacy development according to a study by Schrada (1990). Teachers participated in children's play in two types of treatments: by participating to extend the play with literacy related play materials, or by re-directing the play. The first was more effective in encouraging sophisticated oral language and more pretend writing and reading.

Materials

Durkin (1990) examined basal reader materials used in both kindergarten and primary programs. She concluded that they fail to help teachers provide differentiated instruction to match the individual learning needs of their children.

Conclusion

Language activities have long been the cornerstones of kindergarten programming. The approaches have changed over the years yet not the fundamental belief that the kindergarten program can positively influence the nature and degree of children's language development. This literature review supports these longstanding assumptions and offers some insights and new directions for kindergarten programs relative to the four themes identified at the beginning of this chapter:

1. **Goals of the kindergarten program:**
   Kindergarten goals should clearly establish the enhancement of language development, over and above what would naturally occur through maturation, as a program priority. This enhancement should be intentional goals of planned activities and instruction and not merely the by-product.

2. **Children's language development:**
   The kindergarten program should reflect a teacher's understanding of individual differences. It is important to recognize what competencies each child brings at the beginning of the year in the areas of oral language development and learning and the mastery of reading-specific skills and to understand that many of these competencies may be quite age-specific. It is even more important for teachers to meet children where they are in their ability to use language for self-direction and negotiation of tasks and experiences.

3. **Role of the teacher:**
If language is to be fostered beyond what maturation and past experience will produce, the teacher needs to take on an active, purposeful, interactionist role. The teacher's time can be used most effectively if she or he (1) intentionally converses and instructs children either individually or in small groups of 2-4; (2) follows their leads as they are involved in activities and tasks of their choice; (3) encourages them to describe, plan, predict, evaluate, compare and regulate their own activity. The teacher's own language should be within the range of the children's comprehension. In these contexts exemplary teachers will find opportunities to focus children's awareness of language patterns and sounds. The teacher's planning to enhance language development flows from her or his observations of individuals and her or his ability to structure tasks to either make them more complicated or simplified so that each child can work at a level which will guarantee challenge with success. This means that if some children arrive at kindergarten as readers, then the teacher provides for reading activities. If others have yet to learn the letters of their name, the teacher plans for this learning within the level of the child's competence.

The literature reviewed in this chapter contains some implications for the role of assistants in the kindergarten program. Their presence can be more effective if they either supply support to free the teacher to carry out her language enhancement intentions or assist the teacher in working with small groups of two to four children by conversing and participating in their play and action.

4. **Reading-readiness.**
This literature review emphasizes the importance of determining the readiness of the task for the child, rather than the child for the task. The secret is having children experience success at the reading or readiness tasks in which they are involved. It is more useful for teachers to emphasize phonemic awareness (hearing sounds) and to have children learn to recognize and name letters than it is to teach phonics or sound/symbol relationships.

References

Bandura, A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

Becker, W. "Teaching Reading and Language to the Disadvantaged - What We Have Learned from Field Research". Harvard Educational Review 47 (1977), pp. 518-543.

Becker, W. C., and Engelmann, S. Summary Analyses of Five Year Data on Achievement and Teaching Process with 14,000 in 20 Projects - Preliminary Report. Eugene, OR: University of Oregon, 1974.

Bellack, A. A.; Kleibard, H. M.; Hyman, R. T.; and Smith, F. L. The Language of the Classroom. New York: Teachers' College Press, 1966.

Bender. L. A Visual-motor Gestalt Test and Its Clinical Use. New York: American Orthopsychiatric Assoc., 1938.

Benoît, L., Lentz, F. et Lévesque, J. L'école communautaire : Remarques sur les approches pédagogiques. Éducation et Francophonie Vol. 17, No. 3 (1989) pp. 23-26

Berninger, V., Proctor, A., de Bruyn, I. and Smith, R. "Relationship Between Levels of Oral and Written Language in Beginning Readers. Journal of School Psychology 26 (1988), pp. 341-357.

Biemiller, A. and Meichenbaum, D. "The Nature and Nurture of Student Expertise". Educational Leadership (in press).

Biemiller, A., and Morley, E. "Self-Direction in the Classroom". Toronto: Institute of Child Study. 1986.

Biemiller, A., and Richards, M. Project Thrive: Individualized Intervention to Foster Social, Emotional, and Self-related Functions in Primary Programs Vol. 2. Toronto: Ministry of Education, 1986.

Biemiller, A., and Siegel, L. "The Identification and Remediation of Reading Problems in Disadvantaged Grade One Children". Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for the Study of Education, Kingston, Ont., June 1991.

Blachman, B. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first grade reading achievement.

Brophy, J., and Good, T. Teacher-child Dyadic Interactions: A Manual for Coding Classroom Behavior. Report Series No. 27. Austin, TX: The Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas, 1969.

Brown, M., Weinberg, S., and Cromer, P. "Kindergarten Children Coming to Literacy". Educational Leadership (November 1986) pp. 4-6.

Bruner, J. "The Role of Dialogue in Language Acquisition". Sinclair, In *The Child's Conception of Language*, edited by A. Sinclair, pp. 241-256. New York: Springer-Verlag, 1985.

Canella, G. "The Effects of Environmental Structure on Writing Produced by Young Children". Child Study Journal 18 (1988), pp. 207-221.

Cantalini, M. "The Effects of Age and Gender on School Readiness and School Success". Doctoral Dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1987.

Carroll, J. "The Nature of the Reading Process". In *Theoretical Models and Processes of Reading*, edited by H. Singer and R.B. Ruddell. Newark, DE: International Reading Association, 1976.

Case, R. The Mind's Staircase: Exploring the Conceptual Underpinnings of Children's Thought and Knowledge. Hillsdale, NJ: L. E. Erlbaum. (in press, 1991).

Cazden, C. "Environmental Assistance to the Child's Acquisition of Grammar". Doctoral Dissertation, Harvard University, 1965.

Cazden, C. "Two Paradoxes in the Acquisition of Language Structure and Functions". In *The growth of competence*, edited by K. Connolly and J. Bruner, 197-222. New York: Academic Press, 1974.

Chall, J. Learning to Read: The Great Debate. 2nd ed. New York: McGraw Hill, 1982.

Chall, J.S.; Jacobs, V. A.; and Baldwin, L. E. The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation. Conseil de l'Éducation franco-ontarienne, 1985.

Clay, M. M. Stones: The Concepts About Print Test. Auckland, N.Z.: Heinemann Educational Books, 1979.

Cunningham, Patricia. "Names: A Natural for Early Reading and Writing". Reading Horizons (1988), pp. 114-121.

Cunningham, C. E.; Siegel, L. S.; van der Spuy, H. I. J.; Clark, M. L.; and Row, S. J. "Specifically Language-delayed and Normal Boys with Their Mothers". Child Development, 56 (1985), pp. 1389-1403.

DeHirsch, K.; Jansky, J.J.; and Langford, W.S. Predicting Reading Failure. New York: Harper and Row, 1966.

Denckla, M. B., and Rudel, R .G. " Rapid 'Automatized' Naming (R.A.N.): Dyslexia Differentiation from Other Learning Disabilities". Neuropsychologia, 14 (1976), pp. 471-479.

Denny, George "The Influence of Environmental Factors on the Sociodramatic Play in Kindergarten". Paper to NAEYC conference, Washington. D.C., 1988.

Desjarlais, L. (1983). L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens: Une étude de cas. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Diaz, R. "Methodological Concerns in the Study of Private Speech". In *Private Speech: From Social Interaction to Self-regulation*, edited by R. Diaz and L. E. Berk. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Assoc., 1992.

Diaz, R.; Neal, C. J.; and Amaya-Williams, M. "The Social Origins of Self-regulation". In *Vygotsky and Education*, edited by L. Moll. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1990.

Diaz, R.; Neal, C. J.; and Vachio, A. "Maternal Teaching in the Zone of Proximal Development: A Comparison of Low and High Risk Dyads". Merrill-Palmer Quarterly, 37 (1991), pp. 83-107.

Doxey, I. "Training Program Effects on Selected Verbal Patterns of Kindergarten Teachers." Ph.D. Thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 1977.

Dunn, L. Peabody Picture Vocabulary Test. Circle Pines, MN: American Guidance Press, 1981.

Durkin, D. Children Who Read Early. New York: Teacher's College Press, 1966.

Durkin, D. "A Language Arts Program for Pre-first Grade Children: Two-year Achievement Report". Reading Research Quarterly 5 (1970), pp. 534-565.

Durkin, D. "A Six-year Study of Children Who Learned to Read in School at the Age of Four". Reading Research Quarterly 10, (1974) pp. 9-61.

Durkin, D. "Reading Instruction in Kindergarten: A Look at Some of the Issues through the Lens of the New Basal Reader Materials". Early Childhood Research Quarterly 2 (1990), pp. 294-316.

Dyson, Anne Haas. "The Emergence of Visible Language: Interrelationships Between Drawing and Early Writing". Educational Horizons 64 (1985), pp. 13-16.

Ehri, L., and Wilce, L. "Movement Into Reading: Is the First Stage of Learning Visual or Phonetic?" Reading Research Quarterly, 20 (1985), pp. 163-179.

Ehri, L. and Wilce, L. S. "Does Learning to Spell Help Beginners Learn to Read Words?" Reading Research Quarterly 21 (1987), pp. 47-65.

Eller, R. G.; Pappas, C. C.; and Brown, E. "The Lexical Development of Kindergarteners: Learning from Written Context". Journal of Reading Behavior 20 (1988), pp. 5-24.

Fowler, W. "A Developmental Learning Strategy for Early Reading in a Laboratory Nursery School. Interchange 2 (1971), pp. 106-125.

Ferreiro, E. "The Interplay Between Information and Assimilation in Beginning Literacy". In *Emergent Literacy: Writing and Reading*, edited by W. H. Teal and E. Sulzby. Norwood, NJ: Ablex. 1986.

Ferreiro, E., and Teberosky, A. Literacy Before Schooling. London, U.K.: Heineman Educational Books, 1982.

Flavell, J. Cognitive Development. New York: Wiley, 1986.

Foucher, P. "L'éducation en français au Canada : l'État du dossier juridique". Éducation et francophonie, 17(3) (1989), pp. 5-9

Galda, L. "Playing About a Story: Its Impact on Comprehension". Reading Teacher 36 (1982), pp. 52-55.

Gardner, M. Expressive One Word Picture Vocabulary Test. Novato, CA: Academic Therapy, 1979. Publications.

Hatch, J. A. and Freeman, E. B. "Kindergarten Philosophies and Practices: Perspectives of Teachers, Principals, and Supervisors". Early Childhood Research Quarterly (1988) 3, pp. 151-166.

Hutinger, P. and Bruce, T. "The Effects of Adult Verbal Modelling and Feedback on the Oral Language of Headstart Children". American Educational Research Journal 8 (1971), pp. 611-622.

Ilg, F., and Bates, L. School Readiness: Behavior Tests Used at the Gesell Institute. New York: Harper and Row, 1965.

John V. and Goldstein, L. S. "The Social Context of Language Acquisition". Merrill-Palmer Quarterly 10 (1964), pp. 265-275.

Kelly, M. L. "Teacher Behaviors that Improve Pupil Use of Language". Paper to American Educational Research Association ED037394, 1970.

Kontos, S. "Development and the Interrelationships of Reading Knowledge and Skills During Kindergarten and First Grade". Reading Research and Instruction 27 (1988), pp. 13-28.

Langer, P., Kalk, J., and Searls, D. "Age of Admission and Trends in Achievement: A Comparison of Blacks and Caucasians". American Educational Research Journal 21 (1984), pp. 61-78.

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire albertain". Échange, 14(1) 1986.

Levasseur-Ouimet, F. "Enseigner en milieu minoritaire : Réflexions sur la pédagogie". Education et francophonie, 17(3) 1989.

Levasseur-Ouimet, F. et McMahon, F. "La culture et la langue". Contact 7(1) 1988.

Lindamood, C. H.; and Lindamood, P. C. Lindamood Auditory Conceptualization Test, Rev. ed. Allen, TE: D.L.M. Teaching Associates, 1978.

Lucking, F. "Just Two Words". Language Arts 62 (1985), pp. 173-174.

Martin-Huff, E. M. "Striving for Excellence: Examining Adult/child Interactions in Classrooms". Paper presented at the Annual Meeting of the NAEYC, Los Angeles, CA, November 1984.

McCartney, K. "Effect of Quality Day Care Environment on Children's Language Development". Developmental Psychology 20 (1984), pp. 244-260.

McMahon, F. et Levasseur-Ouimet, F. S'approprier ses réalités culturelles. Paper presented at the annual meetings of ACPFM (Association Canadienne des professeurs de formation des maîtres), Fredericton, New Brunswick, May, 1987.

Meichenbaum, D., and Biemiller, A. "In Search of Student Expertise in the Classroom". In *Cognitive Strategy Instruction: Issues and New Directions*, edited by M. Pressley and K. Harris. New York: Academic Press, (in press).

McKeogh, A. "Developmental Stages in the Narrative Compositions of School Aged Children". Doctoral Dissertation, University of Toronto, 1986.

Mischel, W. Personality and Assessment. New York: Wiley, 1968.

Mischel, W.; and Patterson, C. "Effective Plans for Self-control". In *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 11, edited by W.A. Collins, pp. 199-230. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc., 1978.

Morrow, L. M. "Effects of Structural Guidance on Children's Dictation of Original Stories". Journal of Reading Behavior 18 (1986), pp. 135-152.

Morrow, L. and Smith, D. "Home and School Correlates of Early Interest in Literature". Journal of Educational Research 76 (1989), pp. 221-230.

Morrow, L. and Smith, J. "Preparing the Classroom Environment to Promote Literacy During Play". Early Childhood Research Quarterly 5 (1990), pp. 537-554.

Moss, E., and Strayer, F. "Interactive Problem-solving of Gifted and Non-gifted Preschoolers with Their Mothers". International Journal of Behavioral Development 13 (1990), pp. 177-197.

Mougeon, R., Brent-Palmer, C., Bélanger, M. et Cichocki, W. Le français parlé par les élèves des écoles de langue française dans les communautés franco-ontariennes minoritaires. Rapport final. Toronto : Ministère de l'Education de l'Ontario, 1980.

Neumann, Susan B. and Roskos, Kathy. "Play, Print and Purpose: Enriching Play Environments for Literacy Development". The Reading Teacher 44 (1990), pp. 56-71.

Nurss J. "Assessment of Readiness". In *Reading research: Advances in theory and practice*, 1, edited by T.G. Waller and G.E. MacKinnon, pp. 31-62. New York: Academic Press, 1979.

Nurrs, J., and McGauvran, M. Metropolitan Readiness Tests, Level II. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1976.

Pinnell, G. S. "Reading Recovery: Helping At-risk Children Learn to Read". Elementary School Journal 90 (1989), pp. 161-184.

Pressley, M.; Woloshyn, V.; Lysynchuk, L.M.; Martin, V.; Wood, E.; and Willoughby, T. "A Primer of Research on Cognitive Strategy Instruction: The Important Issues and How to Address Them". Educational Psychology Review 2 (1990), pp. 1-58.

Rogers, D. L.; Perrin, M. S. and Waller, C. B. "Enhancing the Development of Language and Thought Through Conversations with Young Children". Journal of Research in Childhood Education 2 (1987), pp. 17-29.

Ruopp, R.; Travers, J.; Glantz, F.; and Coelen, C. Children at the Center. Cambridge, MA: Abt Associates, 1979.

Samuels, S. J. "Letter-name versus Letter-sound Knowledge in Learning to Read". The Reading Teacher 24 (1971), pp. 604-608.

Satz, P.; Taylor, H. G.; Friel, J.; and Fletcher, J. "Some Developmental and Predictive Precursors of Reading Disabilities: a Six-Year Follow-Up". In *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge*, edited by A.L. Benton and D. Pearl. New York: Oxford University Press, 1978.

Scarborough, H. S. "Very Early Language Deficits in Dyslexic Children". Child Development 61 (1990), pp. 1728-1743.

Semel, E., and Wiig, E. Clinical Evaluation of Language Functions. Columbus, OH: Merrill, 1980.

Schrada, Carol Taylor. "Symbolic Play as a Curricular Tool for Early Literacy Development". Early Childhood Research Quarterly 5 (1990), pp. 79-103.

Siegel, L. S. and Ryan, E. B. "Development of Grammatical-sensitivity, Phonological, and Short-term Memory Skills in Normally Achieving and Learning Disabled Children". Developmental Psychology 24 (1988), pp. 28-37.

Speidel, G. E. "Phonological Awareness as a Predictor of Early Reading Achievement: Ethnicity and Instruction as Variables". Paper presented at the Biannual Conference of the Society for Research in Child Development, Seattle, April 1991.

Stanovich, K. E.; Cunningham, A.E.; and Cramer, B. B. "Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Taste Comparability". Journal of Experimental Child Psychology 38 (1984), pp. 175-190.

Stanovich, K. "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy". Reading Research Quarterly 21 (1986), pp. 360-406.

Sylvestre, P. "Entrevue avec Roger Bernard : Une langue de plus, une culture de moins". Liaison No. 59, 1990.

Tanner, J. M. "Physical Growth". In *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3rd ed. vol. 1, edited by P. Mussen, pp. 227-237. New York: Wiley, 1970.

Taylor N.; Blum, I.; and Logsdon, D. "The Development of Written Language Awareness; Environmental Aspects and Program Characteristics". Reading Research Quarterly 21 (1986), pp. 132-149.

Teale, W. H., and Martinez, M. G. "Connecting Writing: Fostering Emergent Literacy in Kindergarten Children". Report No. 412, University of Illinois, Center for the Study of Reading, Champaigne, IL, 1987.

Tizard, B. "Do Social Relationships Affect Language Development?" In *The Growth of Competence*, edited by K. Connolly and J. Bruner, pp. 227-237. New York: Academic Press, 1974.

Tizard, B. and Hughes, M. Young Children Learning. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

Tizard, B.; Cooperman, O.; Joseph, A.; and Tizard, J. "Environmental Effects on Language Development: A Study of Young Children in Long-stay Residential Nurseries". Child Development 43 (1972), pp. 337-358.

Tough, J. The Development of Meaning. London, U.K.: George Allen and Unwin, 1977.

Vygotsky, L. S. "Thinking and Speech". In *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, 1, edited by R.W. Rieber and A.S. Carton, pp. 39-288. New York: Plenum Press, 1987.

Wells, Gordon. "Story Reading and the Development of Symbolic Skills". Australian Journal of Reading 5 (1982), pp. 142-152.

Wells, Gordon. The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

Walsh, D. J.; Price, G. G.; and Gillingham, M. G., "The Critical but Transitory Importance of Letter Naming". Reading Research Quarterly 23 (1988), pp. 108-122.

Wood, H. and Wood, D. "Questioning the Preschool Child." Educational Review 35 (1983), pp. 149-162.

Yopp, H. K. "The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests". Reading Research Quarterly 23 (1988), pp. 159-177.

Chapter 4

SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT: SOCIAL SKILLS, PEER RELATIONSHIPS AND SELF-WORTH

Carl Corter and Carolyn Lennox

With its emphasis on developing the whole child, kindergarten education has traditionally paid more attention to social-emotional development than has education at higher levels in the school system (Corbett, 1989). This emphasis grew out of kindergarten philosophies and practical knowledge as opposed to research knowledge. However, research on the social-emotional development of young children has expanded dramatically in the past twenty years and now confirms the general importance of both the child's adaptation to the peer society of school and her or his developing sense of self. Furthermore, the new research offers more elaborate ways of looking at social-emotional development than were previously available. Several considerations suggest that the kindergarten years are truly foundational for these important areas: the transition from adult care and complementary social relationships to peer participation and more reciprocal relationships begins in earnest, together with a growing sense of self as a student worker and productive member of a larger society. With the promise of these beginnings, self-esteem is generally high among kindergarten children; negative peer reputations and negative self-concepts regarding school work have not yet been established, although social rejection can begin early in isolated cases (see Hatch, 1986).

This chapter provides a brief review of some of the main areas studied in relation to social skill, peer relations, and self-concepts of kindergarten children. The review also emphasizes two general issues. The first is the holistic nature of social-emotional development, including how peers and self are related to each other and to cognitive development. The second issue is the ecology of social-emotional development, including a consideration of the balance between peer and adult influences on development. Implications for franco-ontarian kindergarten education are also considered in this light. The latter half of the chapter reviews the impact of the teacher and kindergarten program on social-emotional development.

Peer Relationships

A number of publications provide overviews of research on children's peer relationships (e.g., Howes, 1988, Asher, Renshaw, & Hymel, 1982; Rubin & Ross, 1982) and development of self (e.g., Beane & Lipka, 1984; Gurney, 1987; Harter, 1983). Here the focus is on findings regarding children in kindergarten or preschool settings. Peer relationships in these settings have been studied in terms of both peer behaviours and peer group issues. Peer behaviours include social play (see Chapter Two on Play and Problem-Solving), friendship patterns and prosocial/positive behaviours, and aggressive/conflictual behaviours. Group issues include group entry skills and status. A useful distinction in the literature on these areas can be made between findings concerning general age differences (developmental trends) and those concerning individual differences among children. Both perspectives are important in designing programs that are developmentally appropriate and sensitive to the needs of individual children.

Fostering prosocial behaviours and self-esteem is a widely agreed upon aim of the kindergarten, recognized in Ontario Ministry of Education policy and support documents. In the Formative Years (1975), one of the main aims of the curriculum for the early years of schooling is to develop and maintain confidence and a

sense of self-worth. In the Education in the Primary and Junior Division document (1975), it is said that education must assist individuals to develop respect for self and others. In Shared Discovery (1985) a variety of skills necessary to working in a group are listed as "growth strands" to be supported by programs. For example, good programs should provide opportunities for the child to "listen to, think about, and express the contribution of others."

Good programs for minority francophone children should foster the development of a sense of self-worth and affiliation with the French-language and culture, particularly in light of growing assimilation into anglo-american culture (Churchill, Frenette & Quazi, 1985; Levasseur-Ouimet, 1986; Tardif, 1990).

In general, however, there is relatively little guidance on the educator's role in fostering positive peer participation and self-esteem, beyond these general exhortations. Nevertheless, a few school boards have produced documents which deal more concretely with the issue of programs for healthy social-emotional development and other programs are described in the literature. Some of these are reviewed later in the chapter. In addition, a program suggested by Lise Charland (1990) for kindergarten children in French-language schools, offers ideas to assist teachers in fostering social-emotional growth and cultural affiliation.

The research literature on the general development of peer prosocial behaviours, such as sharing or cooperating among kindergarten age children is relatively small (see Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983). However, a large number of studies have examined friendship patterns among kindergarten children.

Friendship

There are important developmental changes in friendship formation between ages three and six. Friendships become more stable and kindergarten children have both passing friendships and longer-term relationships (Howes, 1988). Children's conceptions of friendship also change. Hayes (1978) found that choice of "best friends" among three to five year olds is explained on the basis of factors like sharing common activities or liking the friend's possession; among older children more psychological reasons are given (Furman & Bierman, 1983); Selman (1981) claims that there are social-cognitive limits on the kindergarten child's ability to take another's perspective, which in turn limits the sophistication and stability of friendships.

Whatever the developmental level of kindergarten friendships, they are extremely important to children. Close peer relationships may provide benefits such as security, and intimacy fostering social cognitive growth, and easier peer group entry. A recent study by Ladd (1990) demonstrates the benefits of friendship. He showed that children who had more friends at the beginning of kindergarten reported more favourable perceptions of school after two months and those who maintained these friendships continued to feel positive throughout the school year. Furthermore, children who made new friends during the year increased in school performance. Conversely, peer rejection early in the year predicted poorer school performance and more school avoidance.

Friendship choices are influenced by a wide range of factors. To some extent, similarity seems to be important. Kindergarten children tend to establish same-sex and same-race friendships (Finkelstein & Haskins, 1983; Quay & Jarrett, 1984; Schofield, 1981). Doyle (1982) found similar results in studying friendship choices in Montreal preschools with French and English children: choices were generally made within the child's own language group. However, this identification with one's own language group may not apply to peer group formation in the franco-ontarian context. Identification with the dominant peer group may have negative implications for these minority children who desire to be a part of the surrounding English-speaking peer community. Roger Bernard, in an interview for Liaison (see Sylvestre, 1990), describes this trend as "subtracted bilingualism". His comments reflect the fears of the minority French speaking communities living in Ontario, specifically, that bilingualism is no longer just functional, it has

become cultural. Young francophones are no longer content to speak English with a French accent, they want to adopt English cultural traditions and are willing to accept anglicisms and English structures in the French language. Their choice of friendships may be significantly influenced by the degree to which friends conform to the culture of the majority group. Although this phenomenon becomes more pronounced as children mature, the trend has its roots in early childhood, certainly by the kindergarten years. These considerations show the close link between peer interaction and the development of self concept.

Group Status

Researchers have also looked beyond individual friendship to examine children's status and popularity in the wider group. Information-gathering strategies have focused on sociometric techniques (e.g., Northway, 1944) and peer nominations (e.g., Who do you like?, Who would you invite to a party?), but peer ratings, teacher reports, and self-reports have also been used. A number of different status types have been reported: popular, average, neglected, rejected, and controversial (Dodge, 1983; Putallaz & Gottman, 1981).

A great deal of research has examined the correlates of group status and popularity, both in terms of possible causes and consequences. Social skill or personal style, is clearly important. On the behavioral side, children who are positive in emotional tone, prosocial in their initiations, and positively responsive to initiations by peers tend to be more successful. On the cognitive side, success is correlated with more competent social problem-solving and perspective taking. Group entry is an important point for assessing the child's social skill in knowing when and how to move into the group (Packer & Richardson, 1989).

Social skill and status are important to understanding aggression, conflict and long-term social-emotional adjustment. Pellegrini (1988) has shown that rough and tumble play leads to games with rules for popular children, but to aggressive encounters when initiated by unpopular children. In general, aggression is associated with lower levels of social cognitive and group status. In the long term, social rejection (and to a lesser extent, neglect) predicts social maladjustment (Burton, 1982; Li, 1986).

Self-concept

Social competence, group status, and peer interaction all contribute to the child's development of self. Contributions of the teacher are reviewed elsewhere, and the impact of parents and other family members cannot be overlooked. There are many different theoretical divisions of self: self-worth, self-knowledge, self-concept, self-control, and self-direction (see Harter, 1983, for a review). In general, the research appears to show that children do not have global self-concepts; in other words, they may feel good about themselves in one area but not in another. For example, Harter (1982) argues that older children can judge their own competence differently depending on whether they are focusing on physical competence (e.g., sports), cognitive competence (e.g., school success), and social competence (e.g., peer success); these separate judgements may produce an overall feeling of self-esteem. Obviously, some areas of self-judgement are not so well established as the child enters kindergarten (Brinhaupt & Lipka, 1985).

The Holistic Nature of Development

Children in kindergarten build their self-concepts through interaction with both peers and adults. Peers provide unique opportunities for interacting with relatively equal social partners which in turn allow for more reciprocity and for unique contributions to development. For example, Piaget noted the special role of

reciprocal peer relationships in overcoming the egocentrism of the preschooler. In fact, recent research shows that social comparisons and self-evaluations with reference to peers are common among kindergarten children (Frey & Ruble, 1985), whereas these kinds of interaction would not be expected to occur regularly in adult-child interaction. Frey and Ruble used interviews and naturalistic classroom observation to study "what children say when the teacher is not around". Their observations revealed that children's self-comparisons and evaluations in kindergarten were primarily focused on social relations, friendships, and classroom norms of general behaviour. Although kindergarten children discussed their work, there was little self-evaluation with respect to class work, little concern with task difficulty and few requests for help from the teacher with classroom work. In contrast, the cross-sectional design revealed greater concern about academic matters and fewer conversations in Grades 1 to 4. These authors speculate about the developmental connections among peer relations, self-esteem and changes in cognition. They suggest that talking to peers in kindergarten and the opportunity to self-compare is important to friendship formation and to learning classroom norms and thus to the positive self-esteem and self-concepts of effective student and peer. In contrast, academic ability comparisons among peers are rare in kindergarten but increase dramatically in Grade 1 and thereafter. Cognitive advances may lead children to engage in more hierarchial comparisons (e.g., better/worse) among peers with the potential to label each other with particular ability levels. The investigators suggest that the general developmental decline in self-esteem may be partly tied to ability to self-compare. They point out that other studies show a decline in self-esteem in the early primary grades as academic self-comparison becomes more common, and in their study, children who had less positive self-concepts in Grade 2 also engaged in more self-comparisons.

The conclusions in this particular study must be viewed in the context of the particular programs in which they were studied. For example, it could be that the decline in self-esteem found after kindergarten in some studies is due to more academic programming with more opportunities for failure and is not due to increasing cognitive ability to make hierarchial comparisons. In fact, some of Frey & Ruble's kindergarten children were observed in family-groupings or split-grade classes combined with Grades 1 and 2, and these children tended to look somewhat more like Grade 1 children.

While it is important to keep in mind the idea that different programs provide different contexts for the development of peer relationships and self-esteem, other studies also suggest that children's cognitive ability levels are tied to self-esteem. Gullo and Ambrose (1987) found relations among children's perceptions of their peer acceptance and cognitive competence as rated by teachers and by the Metropolitan Readiness Test. Children who rated themselves as low in peer competence tended to rate higher in cognitive competence, as judged by both teachers and objective assessment on the MRT. This finding may suggest that more cognitively advanced children are harder on themselves, or more realistic, and that the generally positive picture of self-esteem among preschoolers is a function of their being less sensitive to the reality of differences in competence.

An alternative interpretation is that more cognitively advanced children are actually less accepted, rather than more socially perceptive. A study by Schneider and Daniels (1992) found mixed evidence on this possibility. They compared gifted kindergarten children with controls in terms of sociometric ratings of peer acceptance and in terms of actual interactions with peers. The findings showed that gifted girls were no less popular than controls and, in fact, tended to interact with more popular partners. On the other hand, gifted boys were rated lower than controls on sociometric choice. The investigators, however, caution against accepting the findings for boys as definitive since the sample of boys was relatively small and because other studies have shown that giftedness is associated with enhanced peer reputation in the higher grades for both boys and girls (Schneider, 1987). In addition, it has been reported that general self-esteem is positively related to school readiness among kindergarten children in another study (Mills, 1984).

These findings show that social acceptance and self-esteem in kindergarten children may be linked to cognitive competence or maturity, but have not yet become tied closely to school work. Studies of older

elementary children (e.g., Asher, 1983) show that social status is linked to school achievement as well as to other factors such as social class, physical attractiveness and interaction styles.

Theorists generally agree that self-concept and self-esteem are constructed through interaction with others. Hatch (1987a) has gone further to point out that self-concept and esteem is not simply a passive reflection of interaction; instead children actively construct and defend "self" in their interactions with peers. Part of this active role may be viewed as "Impression management" with peers or what Goffman (1967) calls "face-work". In order to examine the nature of impression management in kindergarten, Hatch employed naturalistic observations of children's verbal interactions in two classrooms. These spontaneous conversations revealed a rich picture of how self-esteem may be enhanced, maintained, or reduced through peer impression management. For example, children use avoidance strategies to protect themselves from losing face, or less often, to protect their peers from losing face. More common than protecting peers was the aggressive strategy of scoring points by making a peer look bad and making oneself look good. However, much of the conversations reflected prosocial corrective interactions in which social problems were solved in a way that allowed children to maintain some degree of face or self-esteem. Hatch suggests that even the encounters that look negative or aggressive may be advantageous to the child's long-term development. Tact, or poise under fire, may grow out of bickering and some forms of verbal aggression seen among children. Other researchers also point out the importance of social problem-solving for the child's development (eg., Krasnor, 1982).

The potential of peer conversations for the development of social understanding and problem-solving is also seen in the work of Paley (1981), who recorded talk in her kindergarten classroom, including peer conversations and discussions among the teacher and children. In her approach, the teacher's role is to listen to children's language, often in the context of peer interaction, and to occasionally intervene by questioning or commenting in a way that extends or challenges children's thinking. Such disequilibrium may induce more sophisticated thinking and problem-solving. Many of the qualitative vignettes of children's conversations suggest that this strategy is a useful way of fostering peer problem-solving and social skills which may in turn lead to positive self-esteem. In Paley's Vygotskyian approach, both teacher and peers stimulate the development of the kindergarten child. The educational role of peer interactions in light of Vygotsky's theory is elaborated further in Tudge (1990).

The Ecology of Teachers, Peers, and Programs

An ecological view of kindergarten peer interactions and students' feelings of self-worth requires consideration of how these are affected by teacher-child interactions and the teacher's classroom program. With respect to programs, Borman (1979), found that the situation affects peer competence within and across elementary programs. For example, in comparison of open and traditional classrooms, she found more successful peer conversations in open classrooms and more expression of instructional and interpersonal purpose than in traditional programs. However, within a classroom, higher levels of peer competence (as well as cognitive and language skill) were seen more often in small group activities with a clear task focus. The material reviewed above shows that the teacher's behaviour and the class program have important influence on peer interaction. The ecological perspective also reminds us that the reverse may also be true: that children and peer interaction can modify teacher-child interactions and classroom programs. Part of this influence from child to teacher can come through teacher observation and tailoring of program to fit the needs of particular children and particular peer groupings.

The ecological perspective also reminds us of the complexity of the balance between peer interaction and the teacher's role in structuring, modelling, directing, or intervening. There is some evidence to confirm the

reasonable assumption that highly structured programs limit opportunities for peer relationships. As mentioned previously, Borman's (1979) results showed such effects in a comparison of "open" and "closed" kindergarten classrooms. On the other hand, it is important to avoid tipping the balance too far in the unstructured direction. Paley's (1981) work suggests that teacher talk, sensitively interspersed with peer talk, may be a valuable addition. Project Talk in the Peel Board of Education also recognizes the importance of a balance between peer and teacher in oral language development. Furthermore, Borman's study showed that within a classroom, different activities fostered different levels of peer language. The moderate structure provided by a task focus (e.g., pegboard math with a cooperative learning approach) led to richer peer language than either teacher-centred or child-centred activity focus.

In addition to providing ways of conceptualizing teacher-peer balance, the ecological perspective also provides a framework for connecting the classroom to the other primary settings for the child. Although parents can provide the social-emotional foundation for the child's transition to school, the parents' contributions to social and self-development are more complicated than simply providing a secure start. In one recent study (Ladd & Golter, 1988) parents' management strategies of their preschooler's peer relations outside of school were related to the children's competence in the school setting. Boys whose parents initiated a high proportion of peer activities tended to be more accepted and less rejected by their peers at school. Interestingly, children whose parents went beyond initiating activities to directly managing the interactions had children who tended to be more maladjusted in their peer relations. Apparently, balance is a principle that applies to parent-peer as well as to teacher-peer connections.

With more and more children in early child care, kindergarten classes often include children with very different levels of previous peer experience. Teachers need to be sensitive to these individual differences as some children arrive in kindergarten with already-established friendships and informal playgroups which may tend to exclude less experienced children. Research has shown that the prior experience of communal care may make children more aggressive in school situations (eg., Finklestein, 1982).

Links between kindergarten and school-based or out-of-school child care are also becoming an important part of the ecology of kindergarten. Teachers and child care educators will need to share information about children's development and about their respective programs. Peers may be an important part of the continuity between the two settings.

In a useful review article on kindergarten programs and peer relationships, Moore (1986) has described a number of classroom dimensions which may determine whether "the kindergarten classroom can provide children with a positive sense of membership in a peer society". These dimensions include the "morale of the classroom," the "caring and activity displayed by the participants," and "cooperative goal structures." Her review also goes beyond programs and classroom to describe a number of ways teachers may interact with children to foster their roles as prosocial group members and as able students. These roles are reviewed in Chapter Five but will be mentioned briefly here. In particular, *positive reinforcement* and *nurturance* from the teacher build secure bonds between teacher and child and make the child want to please the teacher. In addition to this motivational base, *modelling acceptable behaviour, providing clear expectancies and standards,* and *positive character attributions* all contribute cognitive instructional components to guide the child to positive peer participation and perception of self as a learner. Benoît, Lentz & Lévesque (1989) echo Moore's views. They write that the classroom is a microcosm of the community and as such, has an obligation to support the culture and heritage of the children. The teacher is a model, not only of language, but of pride in the franco-ontarian culture. Teachers must help children to maintain their cultural "realities" (McMahon & Levasseur-Ouimet, 1987), and to help children value themselves as members of the same cultural group (Levasseur-Ouimet, McMahon, 1988).

In another review, Hatch (1987b) takes a slightly different approach to peer interaction and social competence. He views teachers' activities in a framework designed to encourage teachers to reflect on their

roles in four different areas, rather than to follow prescriptions for particular activities. The four roles for reflection are: *establishing contexts, modelling behaviour, coaching strategies,* and *teaching awareness.* In establishing contexts, the teacher organizes physical space, task expectations and participant configurations. An interesting example of managing participant configurations is provided by a study by Sainato, Maheady, and Shook (1986). In their study, three socially withdrawn kindergarten children were assigned classroom manager roles in which they helped to direct their peers in highly preferred activities. The results showed clear increases in the manager's sociability and acceptance and some maintenance of increased status once the arrangement ended. Hatch suggested that physical arrangements should allow for some peer activities beyond the direct supervision of adults. Expectations and groupings will reflect teacher sensitivities to such issues as unpopular children having difficulty with group entry. Thus, Hatch does not prescribe particular activities but does counsel balance between teacher structuring and providing ample opportunities for independent peer activities. In modelling, coaching, and teaching awareness, the teacher's role is instructional. In modelling, the teacher provides indirect instruction to the whole class. Modelling can be general -- as in the teacher's being as prosocial as possible with children and adults -- or more specific -- as in the case of a teacher who identifies a particular area for development, and goes out of her or his way to model positive behaviours in this area. Not all teacher modelling is necessarily helpful. In separate case studies Alfenberger (1987) and Steinberg (1986) showed that "teacher-dominated turn taking" may not be a helpful model for kindergarten children. According to Steinberg (p.165) the teacher may model "turn taking behaviour that rests on her authority as the one who allocates turns. She controls all turns and encourages children to compete for those turns in various ways. The children's turn taking behaviour appears more cooperative."

With respect to more beneficial teacher interventions, a number of general social problem-solving and coaching interventions have been developed (e.g., Asher & Hymel, 1986; Weisberg, 1985). In addition, there are a number of resources describing teacher instructive activities to foster healthy peer relationships, although their effectiveness has not been documented (Cartledge & Milburn, 1981; Jackson, Jackson & Monroe, 1983; Smith, 1982).

In the following section, programs that go beyond the individual teacher's classroom role and program in order to foster healthy social-emotional development are reviewed.

General Programs for Social-Emotional Development

Various programs have been developed which help to foster the social development of the young child. These fall into the categories of (1) preschool compensatory programs, (2) cognitive interpersonal skills programs, (3) ecological approaches to prevention, and (4) school-wide codes of behaviour.

Preschool Compensatory Programs

A number of primary prevention programs have focused on compensatory pre-school education for disadvantaged children, beginning in the 1960's with the Head Start program. The original compensatory programs were aimed at cognitive and academic outcomes, but more recent programs also focus on social competence and outcomes. In general, compensatory education programs and services are designed to meet the needs of children who, because of recognized economic and social conditions in communities, schools, and families, are disadvantaged; these children are at risk for poor school performance and behavioural-emotional problems which may lead to school failure, drop-out, and lack of success in life.

Extensive long-term follow-up on both social and cognitive outcomes has been carried out on the Perry Preschool Project, a large-scale longitudinal program (Weikart, Bond and McNeil, 1978). The program went through a series of changes as it evolved across the years, and initially, utilized the High/Scope Cognitively

Oriented Curriculum (Weikart, Rogers, Adcock and McClelland, 1971). It was later based on Piagetian theory (Hohman, Banet and Weikart, 1979), and most recently emphasized encouraging the children to take the initiative, make decisions, make plans, carry them out and evaluate their efforts. The follow-up data (Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein and Weikart, 1984) indicate that graduates of this program had higher rates of employment, higher average earnings, more job satisfaction, fewer use of social services, and reduced levels of antisocial behaviours.

A Canadian preschool compensatory program was developed at the University of Western Ontario by Mary Wright and her colleagues (Wright, 1983). The program aimed to provide adequate support for the development of efficient symbolic functioning and utilized an inquiry, discovery-learning, child-centred approach. The teachers encouraged socialization, peer-initiation, problem-solving, creativity and developing trust in adults. The children were followed up for as long as 4 years and findings indicated that gains were made in personal-social adjustment as well as in cognitive and academic development.

A similar program for children and their parents who were mostly from middle-class backgrounds is the Brookline Early Education Program (BEEP) in Massachusetts. The results of this comprehensive program for children from birth to kindergarten indicated that some gains were made, but that the gains were not as great as for children from disadvantaged backgrounds in similar preschool programs (Pierson, Walker & Tivnan, 1984).

The results of these studies have suggested that a well-defined curriculum is an important feature of a pre-school program, but that the particular curriculum model is not so important (Wright, 1983). In defining strength of program, Wright (1983) points out the importance of a small child-teacher ratio, the availability of well-trained resource staff, and the provision of a holistic approach. This holistic approach recognizes the social, emotional, cognitive and physical needs of the child. The child-focused program should enhance trust, independence and curiosity of the child. The curriculum should recognize that the children need to develop a number of competencies to deal with the school and with the rest of their environment. Most of the successful intervention programs also include direct involvement of the parents in the program delivery process (e.g., Lazar, Darlington, Murray, Royce & Snipper, 1982).

Interpersonal Cognitive Problem-Solving Skills Programs

Spivak and Sure have developed several more focused curricula to foster social-emotional development in classrooms with preschoolers, school-aged children and adults (Spivak & Sure, 1974). The skills taught include sensitivity to interpersonal problems, ability to generate alternative solutions, ability to understand means-ends relationships, and awareness of the effect of one's social acts on others.

A cognitive problem-solving program for early detection and prevention of school adjustment problems which has been ongoing since 1957 is the Primary Mental Health Project by Cowen and his colleagues (Elkin, Weissberg & Cowen, 1988). Identified children are referred for help and seen by carefully selected, trained nonprofessional child aides who are supervised by school-based mental health professionals. The aides work with the children individually and focus on attitude to self, peers, school and family; the expression of feelings; and social problem-solving. The individual intervention involves active story-telling, drawing, role-playing, social problem-solving, dialoguing and bibliotherapy. Results indicate positive effects on the target behaviours and on overall adjustment, as well as maintenance of gains.

Ecological Approaches to Prevention

A number of programs for the social development of the young child are based on both home and school and recognize the importance of prevention and ecology. It is interesting that these programs have developed both from mental health as well as from school-based perspectives. The Better Beginnings: Better Futures project

described in the Introduction, includes three demonstration programs with children between the ages of four and eight. These preventive programs are ecologically based and extend beyond the school and family and into the community. Although formal reports on these projects are not yet available, reports on longer-established prevention projects are available.

The TIES Program (Teaching Interpersonal Expertise to Strengthen Systems) was designed at the University of Illinois and ran between 1985 and 1987. The purpose of the program was to support the effort of the Head Start programs to enhance the affective orientation of Head Start children, families and staff and to improve access to quality mental health services for Head Start children, family and staff. It provided a comprehensive program to enhance peer relationships and relations with parents and teachers. There were five components: staff workshops; parent workshops; classroom activities; home activities and a referral system. A comprehensive affective curriculum for the Head Start classroom was developed covering eight mental health areas addressed in the project (Traditions, Communication, Anger, Setting Limits, Nurturing, Esteem, Systems, and Mental Health Resources). Each unit and lesson included participating activities such as role-playing, games and discussions. This ecological approach resulted in positive changes in parents' and staff's knowledge about creating a nurturing affective environment. (Karnes, Johnson and Beauchamp, 1988).

The Yale-New Haven Primary Prevention Project (Comer, 1985) is another system-wide approach to encouraging the social development of the child. The project began in 1968, and has continued since that time, focusing on changing the social climate of the school, rather than the social skills of the children. The model includes four components. First, the school planning and management team includes the school principal, teachers, teaching assistants, parents and a mental health professional. This team is concerned with the school climate and social environment, academic programs and staff development. The second component of the program is parent participation. Parents work in the classroom, and develop workshops in academic and social areas. A Mental Health Team and the Academic Program are the third and fourth components, respectively. This project is a process for social skill development, that attempts to create a sense of community and direction in the school. Outcome measures for the child have included academic measures, self-confidence and self-esteem. The program has gained particular success in reaching disadvantaged black youth. Another program which is currently being developed from a Mental Health orientation for the prevention of antisocial behaviour during the early elementary years is the LIFT program (Linking Interests of Families and Teachers) at the Oregon Social Learning Center. This program involves parents, teachers and peers, and began implementation this year (E. Ramsey, personal communication, May 26, 1992).

A program for the development of problem-solving and prosocial skills and behaviours has been developed by the Peel Board of Education (Lennox, Gotlieb, Kronitz, Hart, Allen, Read, 1991). The Kindergarten Intervention Project (KIP) is an integrated, multi-modal, school-based initiative aimed at the development of prosocial and problem-solving skills in junior kindergarten and kindergarten children. A regional team oversees the program activities and program planning, collects relevant materials, and coordinates a regional newsletter and regional professional development activities. The overall goals of the project are to provide a coordinated effort to help with the social adaptation of the child to the classroom and to reduce the severity and incidence of behavioral difficulties. The program, intended to be delivered within the existing resource structures of the four schools, is seen as an extension and coordination of the support services the schools currently receive. The program attempts to use and integrate support resources at the school and classroom level. This is reflected in a school-based team approach, and in an attempt to provide systematic teacher training and in-classroom support. There is a regional team consisting of principals as well as program and psychology staff. Considering the two approaches that the literature has indicated are important - a prevention and an ecological approach - the program includes all children in the junior kindergarten and kindergarten classrooms; involves three components (Teacher Support, Parental Involvement and Direct Service to Children); and, utilizes a multidisciplinary team approach to program development and implementation. Formative evaluation data are available and indicate benefits to teachers, parents and students.

A program for kindergarten students has also been designed at a Toronto area board of education (Kindergarten Intervention Social Skills Program - KISS). KISS is a program of activities and curriculum based versatile materials to help nurture personal identity and social development of the young child. The program is designed to help children learn through experience, to help them think and to become aware of the specific skills that are required to socialize effectively in society. All activities promote interaction and reflection. The program consists of a working group which has been meeting for over a year; it is comprised of teachers and educational consultants who collect and disseminate relevant information on the topic of social skills development and who work with a core group of kindergarten teachers to initiate social skills programs and to facilitate their training throughout the system. As in the KIP (Lennox et al., 1991), the project includes specific curriculum ideas for working with the child in the classroom, a parent involvement component and staff development. The London Board of Education has developed a program for students in Grades 1 to 3 which focuses on the development of self-esteem and problem-solving skills. They have developed a manual of ways to focus on the social needs of the child in the classroom, and integrate these ideas into the academic curriculum. They have also established an impressive model of teacher training, and are currently developing a parent involvement component. The model is operating in 16 schools and they are currently evaluating the effectiveness of their model. Plans to provide a similar program model for kindergarten children are currently being made.

At the provincial level, a six year tri-ministerial project is currently underway to help four- to nine-year-olds facing social adjustment problems. The development of the project is a joint venture of the Ministries of Education, Community and Social Services and Health in collaboration with McMaster University in Hamilton and eleven school boards across Ontario. Four million dollars has been allotted to this project which will focus on pupils in kindergarten to grade 3 who exhibit adjustment problems. It will provide an intervention/research team to work with groups of teachers, parents and pupils in selected schools of the eight participating Boards, to provide intervention programs which will enable individuals to deal with difficult situations. The project is currently developing strategies for skills training and academic tutoring for students, classroom management training for teachers, and a parent training program.

Projects Involving Codes of Behaviour

An interesting intervention program that specifically targets the occurrence of bullying or swarming in a school environment, and aims to develop appropriate peer interactions in school, is currently in use in many schools in Norway (Olweus, 1987). At the class level the program involves a code of behaviour: class rules against bullying; regular class meeting; cooperative learning; teacher, parent, child meetings; and role-playing. This project has been evaluated by more than 500 Scandinavian teachers. Their generally favourable reactions indicate that teachers see the proposed principles and measures as useful and realistic. How school or board-wide codes can incorporate the kindergarten classroom has not been reported in the literature. To be effective at the kindergarten level, such codes may require particular features. For example, involving children, parents, and teachers in the process of constructing codes may help to ensure understanding and support of the code on everyone's part. Furthermore, using the code as an ongoing part of the instructional program at the school is probably crucial.

Conclusion

1. Important aspects of social-emotional development during the kindergarten years include the dawning of self-comparison, the increasing importance of friendships, the developing complexity of social play, and the beginnings of peer reputations and status. Because of the holistic nature of child development, security, good self-esteem and positive peer relationships are crucial to school success and life chances.

2. At the same time there are vast differences in peer experience and social skill or understanding which need to be monitored if the teacher is to have an impact in arranging positive peer experiences in the classroom and intervening when there are problems.

3. A child's minority group status must be recognized in efforts to foster a healthy self-concept and feelings of self-worth. Self-concept, or identity, is a key to French-language kindergarten programs for the franco-ontarian community.

4 Sensitivity to individual differences includes finding ways to be supportive of each child's unique sense of self. Self esteem is not necessarily a global feeling and each child should be encouraged to feel good about some aspect of the school experience, as well what he or she brings to the class from family and/or community.

5. Sensitivity to individual differences includes assessing areas of social difficulty such as lack of group entry skill or poor conflict resolution skills and considering possible classroom interventions.

6. Observing social/affective skills should be an important part of early identification efforts with follow-up referral and service for children whose needs cannot be met without outside support. Integrated programs and services is an ideal toward which society should strive.

7. Educators can work with parents to understand and support differences in social/affective make up of children. New ideas about social ecology may help to foster these linkages. Teachers and schools will need support from other levels of the educational system in order to duplicate some of the success of model programs.

8. Classroom programs should permit some relatively unstructured peer play opportunities, but structured peer interaction may be helpful, ranging from using peer buddies in mixed age interaction to assigning leadership roles to isolated children. Similarly, teachers should consider the need for balance between peer and adult interactions in the kindergarten program.

References

Asher, S. R. "Social Competence and Peer Status: Recent Advances and Future directions". Child Development 54 (1983), pp. 1427-1434.

Asher, S. R., and Hymel, S. "Coaching in Social Skills for Children Who Lack Friends in School". Social Work in Education, 8 (1986), pp. 205-218.

Asher, S. R.; Renshaw, P. D.; and Hymel, S. "Peer Relations and the Development of Social Skills". In *The Young Child: Review of Research*, 3, edited by S. Moore and C. Cooper. Washington, DC: NAEYC, 1982.

Aufenanger, S. "Who Will Be the First? Creating a Just Community in the Kindergarten". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, April 1987.

Beane, J., and Lipka, R. Self-concept, Self-esteem, and the Curriculum. Toronto: Allyn and Bacon, 1984.

Benoît, L.; Lentz, F.; et Lévesque, J. L'école communautaire : Remarques sur les approches pédagogiques. Éducation et francophonie, 17 (1989), pp. 23-36.

Berrueta, Clement, J.; Schweinhart, L. J.; Barnett, W. S.; Epstein, J. S., and Weikart, D. P. Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youth Through Age 19. Michigan: High Scope Press, 1984.

Borman, K. "Children's Situational Comptence: Two Studies". In *Language, Children and Society*, edited by O. Garnica and M. King. Oxford: Pergamon Press, 1979.

Brinhaupt, T., and Lipka, R. "Developmental Differences in Self-concept and Self-esteem Among Kindergarten Through Twelfth Grade Students". Child Study Journal 15 (1985), pp. 207-221.

Burton, C. "Problems in Children's Peer Relations: A Broadening Perspective". In *Current Topics in Early Childhood Education*, Volume 7, edited by L. Katz. Norwood, NJ: Ablex, 1982.

Cartledge, G., and Milburn, J. F. Teaching Social Skills to Children: Innovative Approaches. Toronto: Pergamon Press, 1981.

Charland, L. Départs. Conseil des écoles catholiques du district de Cochrane Iroquois Falls, 1990.

Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation. Conseil de l'Éducation franco-ontarienne, 1985.

Comer, J. P. "The Yale-New Haven Primary Prevention Project: A Follow-up Study". Journal of the American Academy of Child Psychiatry 24 (1985), pp. 154-160.

Corbett, B. A Century of Kindergarten Education in Ontario. Mississauga, Ontario: The Froebel Foundation, 1989.

Cowen, E. L., and Hightower, A. D. "The Primary Mental Health Project: Alternative Approaches in School-based Preventive Intervention". In *The Handbook of School Psychology*. 2nd Ed., edited by T. B. Gutkin and C. R. Reynolds. New York: Wiley, 1987.

Dodge, K.A. "Behavioral Antecedents of Peer Social Rejection and Isolation". Child Development 54 (1988), pp. 1400-1416.

Doyle, A. "Friends, Acquaintances, and Strangers: The Influence of Familiarity and Ethnolinguistic Background on Social Interactions". In *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*, edited by K. Rubin and H. Ross. New York: Springer-Verlag, 1982.

Elkin, J. I.; Weissberg, R. P.; and Cowen, E. L. "Evaluation of a Planned Short-term Intervention for School Children with Focal Adjustment Problems". Journal of Child Clinical Psychology 17 (1988), pp. 106-115.

Finkelstein, N. W. "Aggression: Is It Stimulated by Day-care?" Young Children 37 (1982), pp. 3-9.

Finkelstein, N.W. and Haskins, R. "Kindergarten Children Prefer Same-Color Peers". Child Development 54 (1983), pp. 502-508.

Frey, K. S. and Ruble, D. N. "What Children Say When the Teacher is not Around: Conflicting Goals in Social Comparison and Performance Assessment in the Classroom". Journal of Personality and Social Psychology 48 (1985), pp. 187-195.

Fry, P., and Addington, J. "Comparison of Social Problem-solving from Open and Traditional Classrooms: A Two-year Longitudinal Study". Journal of Educational Psychology 76 (1987), pp. 318-329.

Furman, W., and Bierman, K. L. "Development Changes in Young Children's Conceptions of Friendship". Child Development 54 (1983), pp. 519-536.

Goffman, E. Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. Chicago: Aldine, 1967.

Gullo, D. F., Ambrose, R. P. "Perceived Competence and Social Acceptance in Kindergarten: Its Relationship to Academic Performance". Journal of Education Research 81 (1987), pp. 28-32.

Harter, S. "The Perceived Competence Scale for Children". Child Development 53 (1982), pp. 87-97.

Harter, S. "Developmental Perspectives on the Self-system". In *Handbook on Child Psychology, Vol. IV, Socialization, Personality and Social Development*, edited by P. Mussen. New York: Wiley, 1983.

Hartup, W. Social Relationships and Their Developmental Significance". American Psychologist 44 (1989), pp. 120-126.

Hatch, J. A. "Impression Management in Kindergarten Classrooms: An Analysis of Children's Face-Work in Peer Interactions". Anthropology and Education Quarterly 18 (1987b), pp. 100-115.

Hatch, J. A. "Peer Interaction and the Development of Social Competence". Child Study Journal 17 (1987a), pp. 169-183.

Hatch, A. "Learning To Be an Outsider: Peer Stigmatization in Kindergarten". Paper presented at the annual meeting of AERA, San Francisco, 1986.

Hayes, D. "Cognitive Bases for Liking and Disliking among Preschool Children". Child Development 49 (1978), 906-909.

Hayes, D. S.; Gresham, E.; and Bolin, L. J. "Friends and Enemies: Cognitive Bases for Preschool Children's Unilateral and Reciprocal Relationships". Child Development 51 (1980), pp. 1276-1279.

Hohmann, M.; Banet, B.; and Weikart, D. P. Young Children in Action: A Manual for Preschool Educators. Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 1979.

Howes, C. "Peer Interaction of Young Children". Monographs of the Society for Research in Child Development 53 (1988), pp. 1-94.

Jackson, N. F.; Jackson, D. A.; and Monroe, C. Getting Along With Others: Teaching Social Effectiveness to Children. Champaign, IL: Research Press, 1983.

Karnes, M. B.; Johnson, L. J.; and Beauchamp, K. D. F. "Enhancing Essential Relationships: Developing a Nurturing Affective Environment for Young Children". Young Children 44 (1988), pp. 58-65.

Krasnor, L. "An Observational Study of Social Problem Solving in Young Children". In *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*, edited by K. Rubin and H. Ross. New York: Springer-Verlag, 1982.

Ladd, G. W. "Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment?" Child Development 61 (1990), pp. 1081-1100.

Ladd, G. W., Golter, B. S. "Parents' Management of Preschooler's Peer Relations: Is It Related to Children's Social Competence?" Developmental Psychology 24 (1988), pp. 109-117.

Ladd, G. W., and Price, J. M. "Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten". Child Development 58 (1987), pp. 1168-1189.

Lazar, I.; Darlington, R.; Murray, H.; Royce, J.; and Snipper, A. "Lasting Effects of Early Education". Monographs of the Society for Research in Child Development 47 (1982), pp. 1-151.

Lennox, C.; Gotlieb, H.; Kronitz, R.; Hart, J.; Allen, M.; and Read, E. "Aggressive Children: A School-based Kindergarten Program". Monographs in Behavioral Disorders 14 (Summer 1991).

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire, albertain". Échange 14(1) 1986.

Levasseur-Ouimet, F. et McMahon, F. "La culture et la langue". Contact 7(1) 1988.

Li, A. "Low Peer Interaction in Kindergarten Children: An Ecological Perspective". Journal of Clinical Child Psychology 15 (1986), pp. 26-29.

McMahon, F. et Levasseur-Ouimet, F. S'approprier ses réalités culturelles. Paper presented at the annual meetings of ACPFM (Association Canadienne des professeurs de formation des maîtres), Fredericton, New Brunswick, May, 1987.

Mills, B. "An Investigation of the Relationship of the Self-concept and Young Children's Readiness for School". Early Child Development and Care 14 (1984), pp. 177-188.

Moore, S. "Socialization in the Kindergarten Class". In *Today's Kindergarten*, edited by B. Spodek. New York: Teacher's College Press, 1986.

Northway, M. "Outsiders: A Study of the Personality Patterns of Children Least Acceptable to Their Agemates. Sociometry 7 (1944), pp. 10-25.

Olweus, D. "Schoolyard Bullying - Grounds for Intervention". School Safety (1987), Fall, pp. 4-11.

Ontario. Ministry of Education. The Formative Years. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1975.

Ontario. Ministry of Education. Education in the Primary and Junior Divisions. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1975.

Ontario. Ministry of Education. Report of the Early Primary Education Project. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1985.

Ontario. Ministry of Education. Shared Discovery: Teaching and Learning in the Primary Years. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1985.

Ontario. Ministry of Community and Social Services. Children First: Report of the Advisory Committee on Children's Services. Toronto: Ministry of Community and Social Services, Ontario, 1990.

Packer M., and Richardson, E. "Strategies of Social Entry Among Preschool Children". Paper presented at S.R.C.D. Kansas City, MO, 1989.

Park, N.W. A Comparative Study of School-aged Child Care Programs. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1992.

Payley, V.G. Wally's Stories. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

Pellegrini, A. D. "Elementary School Children's Rough and Tumble Play and Social Competence". Developmental Psychology 24 (1988), pp. 802-806.

Pierson, D. E.; Walker, D. T.; and Tivnan, T. "A School-based Program from Infancy to Kindergarten for Children and Their Parents". Personnel and Guidance Journal 62 (1984) pp. 448-455.

Putallaz, M. and Gottman, J. M. "Social Skills and Group Acceptance". In *The Development of Children's Friendships*, edited by S.R. Asher and J.M. Gottman. New York: Cambridge University Press, 1981.

Quay, L. C. and Jarrett, O.S. "Predictors of Social Acceptance in Preschool Children". Developmental Psychology 20 (1984), pp. 793-796.

Radke-Yarrow, M.; Zahn-Waxler, C.; and Chapman, M. "Children's Prosocial Disposition and Behaviour". In *Handbook of Child Psychology, Vol. IV*, edited by P. Mussen. New York: Wiley, 1983.

Rubin, K. and Ross, H. eds. Peer Relationships and Social Skills in Childhood. New York: Springer-Verlag, 1982.

Sainato, D. M.; Maheady, L.; and Shook, G. L. "The Effects of a Classroom Manager Role on the Social Interadtion Patterns and Social Status of Withdrawn Kindergarten Students". Journal of Applied Behavior Analysis 19 (1986), pp. 187-195.

Schneider, B. H. The Gifted Child in Peer Group Perspective. New York: Springer-Verlag, 1987.

Schneider, B. H., and Daniels, T. "Peer Acceptance and Social Play of gifted Kindergarten Children". Exceptionality 3 (1992), pp. 17-29.

Schofield, J. W. "Complementary and Conflicting Identities: Images and Interaction in an Interracial School". In *The Development of Children's Friendships*, edited by S.R. Asher and J.M. Gottman. New York: Cambridge University Press, 1981.

Selman, R. L. "The Child as a Friendship Philosopher". In *The Development of Children's Friendships*, edited by S. R. Asher and J. M. Gottman, pp. 242-272. New York: Cambridge University Press, 1981.

Smith, C. A. Promoting the Social Development of Young Children: Strategies and Activities. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company, 1982.

Spivack, G., and Sure, M. B. Social Adjustment of Young Children. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

Steinberg, N. R. "Turn-Taking Behavior in a Kindergarten Classroom". Language Arts 62 (1985), pp. 159-165.

Sylvestre, P. "Entrevue avec Roger Bernard : Une langue de plus, une culture de moins". Liaison No. 59, 1990.

Tardif, C. "L'identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire. Éducation et francophonie, 18(2) 1990.

Tudge, J. "Vygotsky, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practice". In *Vygotsky and Education*, edited by L.C. Moll. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Weikart, D. P.; Bond, J.; and McNeil, J. The Ypsilanti Perry Preschool Project. Preschool Years and Institutional Results Through Fourth Grade. Monographs of the High Scope Educational Research Foundation, No. 3. Ypsilanti, MI: High Scope Press, 1978.

Weikart, D. P.; Rogers, L.; Adcock, C.; and McClelland, D. The Cognitively Oriented Curriculum: A Framework for Preschool Teachers. Washington DC.: National Association for the Education of Young Children, 1971.

Weisberg, R. "Designing Effective Social Problem-Solving Programs for the Classroom". In *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*, edited by B. H. Schneider, K. H. Rubin, and J. E. Ledingham. New York: Springer-Verlag, 1985.

Wright, M. Compensatory Education in the Preschool: The University of Western Ontario Preschool Project. Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 1983.

Chapter 5

TEACHER ROLES, BELIEFS, AND PRACTICES

Suzanne Randall and Jan Pelletier
with Rick Volpe and Dennis Thiessen

The kindergarten child's experiences - whether with peers, language, or play - are mediated largely by the teacher. Thus the teacher's attitudes, beliefs and actual practices are an important key to any exemplary program. Furthermore, these beliefs and practices must be viewed in the context of the social and institutional systems surrounding the teacher. In general, the factors that need examination will include how exemplary teachers understand (through observation, dialogue, assessment) and work with their students (form of interaction, conditions surrounding interventions, actions or environmental facilitators). In this chapter, teacher practice will be analyzed in terms of roles which in turn will be related to attitudes and beliefs and finally to the program.

Teacher Roles

An example of a role found in the practice of an exemplary kindergarten teacher is the enthusiastic use of systematic observation, or child-watching (see Fair, 1980) as a basis for understanding individual children and their program needs. This approach is especially important in the kindergarten years since there is such widespread scepticism regarding the use of testing and formal assessment at this level (Cunningham, 1989). This role and others are reviewed below.

Teacher As Observer

> Observing involves the early and continuous assessment of a child's knowledge, cognitive skills, psychomotor skills and affective development. These observations must then be interpreted so that an appropriate program can be planned and implemented for each child. (Shared Discovery, 1985).
>
> Merely to watch children, although interesting, is not enough. The observations need to be translated into records which delineate children's capabilities and progress...Observation needs to be translated into records and records into programs for the process to be complete and for education to be really child-centred. (Chazan, Laing & Harper, 1987, p. 13)

In addition to sensitive understanding of children, observation serves a number of other functions. Accountability to parents and administrators through observations and systematic record keeping is clearly important. Tracking all students as individuals requires systematic observation. Evaluating and adjusting any program -- particularly individualized child-centred programs -- requires constant observation. Teacher observation must also be the key to early and ongoing identification efforts.

The particular method of observation may be less important than the fact that the teacher is faithful in carrying out some form of systematic observation. However, it appears that a standard format can work across classrooms when it is carefully developed and shared effectively through in-service meetings; this

appears to be the case in the English-language section of the Nippissing District Roman Catholic School Board where an observation scheme has been recently introduced and used effectively and enthusiastically by both veteran and newer teachers.

Paley (1981) described a unique personal approach to the process of observing her kindergarten class at the lab school at the University of Chicago. She used audio recordings of children's conversation among themselves and with her to understand their thinking so that she could facilitate their cognitive-linguistic development. Her approach demonstrates the cyclical nature of observation: observing, reflecting, making changes in method, program, or belief, and observing.

> Rulers were another example of the wide gulf separating my beliefs from those the children demonstrated whenever they were allowed to follow their ideas to logical conclusions. I had not realized that "rulers are not really real"...Wally and Eddie disagreed about the relative size of our two rugs. Wally...adds one child at a time until both rugs are covered...Rulers are not real, but rug measurers are. (pp. 15,16)

Paley writes that children ask such questions as, "Can Wally become a mother lion?". She writes that "children care enough about these subjects to tell us what they really think." (p.4). She adds that her purpose in recording the children's conversations and stories is "to uncover and describe this remarkable point of view."

An observation scheme can be more or less formal and more or less detailed in its scope. In fact, the literature, as well as board documents, reveal many different schemes for observing and assessing specific aspects of development at the kindergarten level. The chapters on Play and Problem-Solving, Peer Relationships and Self-Worth, and Language Development describe some of the information gathering tools. Clearly the classroom teacher cannot regularly use all of these techniques but familiarity with some of them may help inform the teacher's particular method. In addition, direct observation should be regularly supplemented by other sources of information about children, such as parents' reports. Are problems with peers at school related to problems seen at home or with neighbourhood peers? An ecological perspective on the kindergarten child's development requires the perspective of teachers, peers, and parents (Li, 1986) as well as the child.

Teacher as Liaison

A key role for the kindergarten teacher is that of liaison person between the home and the school community. It is the kindergarten teacher who first introduces both parent and child to their school. The experience of entering school for the first time will vary with each child. For some, the social, emotional and intellectual groundwork for this kind of setting has been laid by the home and/or the child care experience. For others, not only is there the new experience of being with many children for several hours a day without a parent close by, but also the language, customs and activities of this experience are unlike the familiar home experience of the child and parent. Canada has become a country where a wide range of cultures, races, and socio-economic backgrounds have come together for a common educational experience. The school program reflects that diversity. It also reflects the change in philosophy and practice due to recent research about how young children make sense of the world around them and how best to meet their needs as they continue to develop and mature in this endeavour. This information needs to be made available to the parent. The research of Harris, Knudson, and Lindauer (1988) suggests that children will meet the challenges of kindergarten with more success if there is continuity between home and school. Their study examined parental involvement in preparing children for kindergarten and the relation of preparation to the experience of the kindergarten year(s). Previous research had shown that some children are not adequately prepared for kindergarten and that there is an increasing interest among parents about the child's first school experience. Harris, Knudson, and Lindauer suggest that the amount of parent involvement is reflected in the child's

success. They concluded that there is a need for a clearer defining of educational goals through increased and continuing dialogue among parents, administrators, and parents, and through parent education.

Teachers' goals for children may involve activities which extend beyond the classroom and the time spent at school. One example of this is the teacher's goals concerning language development which may enlist the cooperation of family, friends and community. Such cooperation could benefit French-speaking minority children who are continually surrounded by English-language influences. In this case, the teacher must work closely with the family to encourage the use of French at home. In many cases, teachers reach out into the community as well, to seek out extra-curricular activities which are offered in French, in order to help their students maintain their spoken language. There is a growing body of research which addresses this issue of minority language and cultural identity for francophone children (Churchill, Frenette, Quazi, 1985; Desjarlais, 19483; McMahon & Levasseur-Ouimet, (1987); Mougeon, Brent-Palmer, Bélanger & Cichocki, 1980; Tardif, 1990).

In French-language schools, the teacher's role of liaison is a potent force in determining the young francophone child's success in maintaining his or her interest in speaking French. Through constant communication with parents, teachers are able to encourage the use of French in the home and in out-of-school activities. In mixed language homes, the French-speaking parent receives support from the kindergarten teacher in promoting the child's spoken French and in transmitting to the child a sense of cultural pride. Levasseur-Ouimet (1989) argues that without constant contact between home and school, children will run the risk of losing their sense of cultural identity.

Mills (1984) investigated the relationship between a child's self-concept and readiness for school. He concludes that because a child's self-concept is determined primarily by the parents during the early years of the child's life, programs need to be developed to help parents with the necessary knowledge and skills to facilitate the development of a positive self-concept. He also emphasizes a close and harmonious relationship between home and school to provide a "continuous and consistent reinforcement of the methods and procedures which help young children acquire healthy and realistic attitudes toward themselves and toward society". Schmitt (1986) described an American project in Illinois in which parents were trained by teachers through in-school observation and instruction, to provide their at-risk preschoolers with learning skills, employing a process which could be used in other kindergarten settings to foster self-esteem, to encourage dramatic play, etc. Chazan, et al. (1987) suggest that the amount of time a child spends at home and the one-to-one relationship of child and parent make the home the potentially richest setting for language development. However, the objective view of the teacher, who has experience with many different children, as well as professional expertise, makes the school setting important. They conclude that a partnership between parents and teachers can, therefore, create the optimum situation for the child's early learning. However, resources and training may be required to make the partnership work. Smith and Hubbard (1988) found that kindergarten teachers had fewer opportunities to build parent/teacher relationships than child care staff due to the number of parents coming and going at a given time. Discussions were limited to immediate concerns for the child's well being. They urged more opportunities for discussion about child development and learning and the means for enhancing the outcomes. It was suggested that teachers require training and resources to make this successful.

In another realm teachers can provide parents with information concerning problems the child may have. Any difficulties can be monitored by the teacher. To do this job well, kindergarten teachers also need to have access to the expertise of social, medical, therapeutic and psychological services, not only for crisis situations but also to help them implement new programs, to modify existing ones, and to help the kindergarten teacher build a more meaningful relationship with the home community (Chazan, et al., 1987).

Nachman (1988) designed a program for teachers and parents to increase parents' knowledge of the kindergarten program and to decrease the amount of time individual concerns of parents took from the teachers' planning time. The results were positive: it was found that kindergarten orientations, presentations by the children, monthly newsletters, and an initial parent-teacher conference were central to parent understanding of the program and routines. Parent interviews were also valued with many parents noting that the teacher's anecdotes showed concern for their individual child. All felt it was the parent teacher relationship that gave them a positive attitude towards the school.

Levin and Klein (1988) give examples of ways in which the kindergarten teacher can inform parents:

> ...Photography is a wonderful way to capture the excitement of children's activity...Display photographs on walls, send them home to parents, or organize them into albums....Teachers should find efficient and effective ways of sending home written notes about children's play...Share the note with the child....Displaying these toys or materials show the child herself, other children, and parents that the activity represented by the toy is valued...

They confirm that communication with parents is an important part of the role of the early childhood teacher to help them understand what the child is doing in school:

Teacher As Nurturer

One of the most common beliefs about the roles the kindergarten teacher should play is that he or she should extend the parental role of nurturer into the school. This is necessary because the kindergarten child is making a transition from home to school, or from home/child care to a more formal school setting. The four- or five-year-old child is beginning to move from having specific adults care for her or him to having contact with a wider range of adults (librarian, school principal, music teacher, parent or a school friend). The child is becoming less dependent on the parents and this transition is helped by a person in the school setting who is familiar and consistent and caring. As well, in the school setting the child must confront social situations with other children and without a parent nearby. The child must adjust to the setting of an institution (being one of many, obeying rules, following routines, sharing spaces with others and so on). According to Spodek (1987), the motivation to internalize these rules is thought to depend on the young child's establishing a secure relationship with the adult teacher:

> Research on child rearing can be applied with some discretion to the teacher-child relationship. It would suggest that teachers, to be effective, should be warm, supportive, and considerate.

Spodek also notes that four and five year olds are beginning to learn to be considerate and altruistic. Kindergarten teachers nurture this by helping the children to see themselves as kind, considerate, and helpful through their comments. Teachers call attention to the needs of others in the class. Children can be helped to share their feelings and to become aware of the feelings of others.

The kindergarten-aged child receives from parents the support needed to explore the world, to move in and out of dependent and independent action. The child also receives comfort when such explorations give rise to fear, sadness, or disappointment. The child's self-image is nurtured when the child learns that when moving about independently and when seeking support a dependable adult is there, one who is always ready to console, to encourage, to enjoy. Hollingsworth, Templeton, and Johns (1986), in Back to Basics, suggest to parents the importance of the transition period from home to school, one in which the rules of parent and child will overlap:

> The building of this wholesome concept of the self becomes increasingly important as your child has more contact outside the home. You as the key adult in your child's life will have an everlasting effect through your love, understanding, and acceptance of your child as he or she comes into contact with other children and adults. This is especially true as your child becomes involved with school activities and feels the need for educational achievement. (p. 158)

Teachers foster positive self-concepts in a variety of ways. Kindergarten teachers help to promote a child's positive feelings through an understanding of the needs and interests of the individual child and of young children in general. Communicating to parents and the child about the child's activities and experiences helps develop confidence for further endeavours because the child sees that his or her actions are valued by others. Spodek (1987) points out that as children enter school, they learn to play the role of student and to evaluate themselves within this role. They begin to see themselves as more or less capable as they sense other's positive perceptions and evaluations of them.

According to Spodek (1987), children also develop a sense of whether the control over their lives is within or outside of themselves. Spodek urges the kindergarten teacher to create a balance between expectations and the ability of the child. They must also help children to see what they can and cannot do. These initial experiences in school create within children a sense that either they cannot avoid failure or that they are capable of challenges. This nurturing of a healthy self-image by the kindergarten teacher gives the child a feeling of enthusiasm for school.

Sainato, Maheady, and Shook (1986) found that a socially withdrawn child, one who rarely engaged his or her peers in social interaction, became more able to do so during free-time when given a position which required responsibility for a group of children during some activity. Such a role may also increase the child's popularity with peers. Such techniques are used by kindergarten teachers throughout the day to make the young child's early school experience a positive one.

Cazden (1981), in the Foreword to Paley's Wally's Stories, suggests that instead of confronting the child about his or her perceptions "it may be more useful for teachers to go beyond their own adult egocentricity and explore the ideas that flow from the children's own premises, in turn helping children to link imagined worlds with reality. She thus sees the teacher's role in the kindergarten as complex and supportive.

Of course the teacher's role as nurturer involves non-verbal as well as verbal support. Wheldall, Bevan and Shortall (1986) have researched the effect of teacher touch on children's behaviour, an adult behaviour more commonly associated with the parenting role. When accompanying praise, it is found to be effective. Teachers may use touch as a means of providing the child with a feeling that the teacher is like a primary care-giver.

Routman (1988) suggests that a critical factor in developing a personal philosophy is the way "the teacher views and treats children." "....The emotional climate and tone the teacher creates in the classroom may well be the most significant factor..." She writes that children must be given time and encouragement. They will then be able to try out things, to refine what they can do, to make changes, and to take risks in their reading and writing. The teacher needs to encourage risk-taking, foster the belief that the child "can," be willing to give up control, respect children, and find ways to motivate and engage.

It is also claimed that emotional climate contributes to academic development as well as to self-esteem. Teale and Martinez (1987) conclude that teachers of kindergarten children "must create in the classroom an atmosphere that promotes writing, that makes it desirable to be a writer, that lets the child know that by writing he or she does become a member of a community." Educators who write about whole language refer to the theory of language as a social process (Unsworth, 1988). This process is nurtured by the teacher for the children's benefit.

Chazan, et al. (1987) found that older, more experienced teachers of primary aged children preferred the socially oriented concept of education, one that is concerned with "equipping the child, both personally and practically, to enter into society." To nurture each child as a unique individual with a unique contribution to make, the teacher must appreciate children's diversity (Dyson, 1988). "Depending upon their skill in each medium, their personal style, and their perception of the current task, the goals guiding individual children will vary. We must remember, then, that the plans we make for children are not necessarily the task they set for themselves."

> Had I really helped him and the others by bringing out the ruler? I had taken charge of the inquiry and hurriedly offered the conventional method. The research scientist would have waited longer and let the imagination have more play. (Paley, 1981, p. 106)

Teacher As Model

Spodek (1987) suggests that young children tend to imitate the behaviour of those they consider to be competent. Thus they will imitate the social skills, values, attitudes and gestures of their teachers. Over time they have a tendency to think and behave in ways that are like their model. He argues, therefore, that teachers are in a position to model the role of student to their children, "sometimes pleading ignorance, displaying curiosity and actively seeking knowledge".

Subbostskii (1981) experimented with communicative styles using preschoolers and found that when an altruistic communicative style is used, children develop more independent behaviours. For example, they express themselves, assess the actions of others, and later act. The altruistic communicative style is one in which both parties have equal right of control over the actions of the other, but one (or both) voluntarily refrains from exercising this right".

Kuschner (1989) argues that it is important for teachers to understand the messages we give to children. Depending on the type of play in which children are engaged, for example, the teacher may inadvertently show how he or she places a relative value on different types of play. If the materials the child is using are expendable, the child can possess the product by putting a name on it and taking it home. If the materials are not expendable, such as blocks, the child is expected to dismantle the product and put it away. Kuschner concludes that "in considering their interactions with children during play, teachers have to be simultaneously aware not only of developmental stages, but also their own attitudes and values". Kuschner agrees with Spodek (1987) that what children think is important and what they are interested in may be influenced by adults.

Studies by Oettingen (1985) and Smith (1985) suggest that preschool children are influenced by the teacher's presence, the teacher acting as a reinforcer for an activity. Girls were found to prefer activities when the teacher is present. It was shown that girls are more directly influenced. McNaughton (1982) suggests that this may be partly due to girls preferring to have the teacher in close proximity and partly to their preference for activities structured by teacher organization and feedback.

In a study of cognitive modelling, Christie (1980) gave four-year-old children training in symbolic play by teacher modelling to facilitate cognitive growth. The investigator reported significant immediate increases in problem-solving ability, the use of language, creative thinking ability, verbal intelligence, and conservation. The long-term effect was not investigated. In a study by Galda (1982) the effect of having children play, after hearing a story read, was tested. Some of the play was facilitated through teacher intervention (questions, suggestions, establishing contact between players). Another facilitation technique was teacher participation or modelling. Galda concluded that play facilitation had a positive effect with children becoming more skilled at retelling and that it was also an activity particularly enjoyed by children. Morrow (1986) reported similar results: guided story instruction improved children's skill in comprehending a story

presented by dictation. The study thus showed support for the educational value of having children recall stories after they have been shown how to do this by the teacher.

Writing in the kindergarten needs to be rooted in function (Teale and Martinez, 1987) and in classes where the teacher writes or acts as correspondent for the children, positive results are noted. Freeman and Hatch (1989) suggest the importance of having the teacher as model for both reading and writing:

> Their role should facilitate children's natural curiosity, interest and desire to engage in activities meaningful to them. For example, teachers should respond positively to children's initial writing attempts and encourage them in experimenting with print. Teachers themselves serve as models for literate behaviour, so children need to observe teachers reading and writing.

The teacher is also a model of the community's shared sense of identity. In franco-ontarian communities, this identity is encompassed in the language and the culture of the minority group. The teacher as model must value the French-language, franco-ontarian culture, and promote in children a sense of pride in their heritage. Through the acceptance of the child's level of spoken language, the teacher values the child's status as a member of a minority group.

Teacher As Instructor, Program Planner, Environmental Manager

> The role of teachers in the first school is clearly a complex one. There are many competing demands on their time, energy, ingenuity and organizational skills if the needs of their pupils are to be met. (Chazan et al, 1987)

> Nothing is too small or too large for the enthusiastic curiosity of five-year-olds. They want to know about ants, worms, cars, boats, water, air, space, foreign countries, letters, machines, trees, colours, families, seeds, rocks. And their deepest concerns, played out in fantasy every day, are the timeless ones: love, hate, birth, death, friendship, war, peace, cosmic forces, good and evil...(Martin 1985, p. 320).

The kindergarten teacher must consider, when planning a program, the kind and number of children involved, whether or not there will be a full-time or part-time assistant, whether the assistant (if any) will be trained, what materials are available, the design of the space provided, how and when to group the children, whether the program is half-day or full-day, the influences of the larger community (parents, administrators, etc.), his or her own personality and resources, and what is practical and realistic given all of the above. It is no wonder that differing views exist concerning these components.

Meanwhile, in the kindergarten classroom, many of the conditions are givens and may include factors from the larger community: school population, funding, full-day or half-day program for five year olds, aides, and connections to child care. As a part of a system, the kindergarten teacher may also need to consider other members of the teaching staff who spend time with the kindergarten children. This suggests a need for flexible timetabling and, perhaps, a compromise in how the day is arranged. If a music or art specialist must timetable the entire school, for example, the time allotted to kindergarten may cut across an otherwise uninterrupted block of time in which activities could be started and sustained. Given that there is some flexibility within the timetable, Chazan et al. (1987) suggest that it makes sense to plan with a longer view in mind, for a half term rather than on a daily basis. They suggest the key to planning is balance, with the kindergarten teacher finding a broad and balanced curriculum rather than the model of basics in the morning and all the rest in the afternoon. "Balance" in fact, is a term which popped up repeatedly with respect to program in focus groups, and figures prominently in the Ontario Ministry of Education's (1985) Report of the Early Primary Education Project on ideal curriculum. Some of the kinds of balance to consider include

child vs. adult initiation, large vs. small groups vs. individual activities, and peer vs. adult language experiences.

Within limitations, the teacher orchestrates the classroom programs, discusses curriculum models in terms of "scope (including variety and breadth), priorities, organization (including structure and sequence), continuity, stability, and operationalization of content objectives (Evans, 1982, p.119)." In comparing the philosophical models of child-centred and teacher-directed, Evans suggests a combination of the two perspectives: "a moderate, child-centred position to emphasize opportunity for content choices from among a varied but limited set of options" (p. 116). Philosophical orientations are discussed at length in the remainder of this chapter.

Teacher Beliefs and Programs

Recent interest in teacher beliefs and educational practice reveals a significant link between early childhood programs and teacher beliefs or philosophical orientations (Carver, 1986; Dickinson, 1987; Evans, 1982; Fromberg, 1989; Regan & Weiss, 1985; Schwarz & Robinson, 1982; Seefeldt, 1976; Smith and Shepard, 1988). Teachers' preferences for particular curriculum goals, content and methods vary with their views about what learning environment is best for young children. It appears from the literature that no one model works for all teachers and all children. Although most early childhood educators agree that programs must consider children's needs for security and competence, interests, and modes of thinking, as well as children's needs for "preparation" for later schooling, the issue is one of degree (Evans, 1982).

Much of the literature pertaining to early childhood practice in general, and kindergarten practice in particular, includes discussion of three major philosophical orientations underlying curriculum development, namely, maturationist, behaviourist and cognitive developmental perspectives. Each of these orientations has its roots in widely-accepted developmental or educational theory.

Briefly summarized, maturationist philosophy reflects the writings of Rousseau and Gessell, and the kindergarten practice of Froëbel. Children are born with abilities and capacities that will unfold with development and need only have a supportive and healthful environment to mature. Curriculum implications for the kindergarten might best be described as the careful preparation of the environment to match the child's developmental level and waiting until the child is ready (Schwarz & Robinson, 1982) Furthermore, kindergarten children must be protected from inappropriate programs (FWTAO, 1978). To use a Froëbelian metaphor, teaching kindergarten is like gardening, whereby teachers provide the optimum growing conditions (Chazan, Laing & Harper, 1987) and nurture the developing learner. The curriculum for the kindergarten child is based in play, for it is through play that learning occurs.

The behaviourist orientation to kindergarten practice emphasizes learning theory and discrete behaviourial change. This view may also be labelled as cultural training (Schwarz & Robinson, 1982), academic/formal instruction (Fromberg, 1989), environmental determination (Evans, 1982) and mastery learning (Puelo, 1986). Learning and development are not viewed as separate, time is directly related to learning, and learning occurs sequentially in small steps. Curriculum implications of the behaviourist orientation are direct and specific instruction, a hierarchy of goals, skill development, teacher-direction, and the use of carefully-tested commercial materials. The role of play in kindergarten is one of reward, practice, diversion or tension release following learning.

Cognitive-developmental philosophy is rooted in Piagetian theory. The maturing child actively interacts with environmental events to learn and develop. Unlike behaviourist theory, cognitive-developmental theory views the child as an active constructivist in her or his learning. Unlike the maturationist approach, which sees

learning as a natural unfolding, the cognitive-developmental view emphasizes that learning occurs as a result of the cognitive challenge implicit in interactions with people and things in the environment. Therefore curriculum implications are that kindergarten children should be given the opportunities to make discoveries through manipulation and experimentation. These opportunities are carefully planned by the teacher with observations of the child's degree of success in these learning contexts guiding the teacher's next step in planning the curriculum and in extending the learning experience. Play is an important vehicle for learning. However, the role of play differs in cognitive-developmental and maturationist approaches, with the former accenting the manipulation of selected materials and problem-solving challenges and the latter accenting child choice, autonomy, and affective satisfaction. Generally speaking, teachers' beliefs about what is best for kindergarten children may reflect one of these three philosophical orientations although some teachers combine these beliefs. Teachers' beliefs about the errors children make, about whether the curriculum should be product-oriented, process-oriented or affectively-oriented, and about their primary roles as kindergarten teachers, are likewise reflective of their underlying philosophies of child development and learning.

Errors

Clear contrasts among the three major philosophical orientations are apparent in their respective views of errors. A teaching approach which follows a maturationist model attempts to match curriculum activities to the kindergarten child's maturational level so that the child will avoid confronting errors and will experience success, which in turn satisfies the affective goals of this approach.

In contrast, the behaviourist view sees errors as the result of incomplete learning by the child and works to correct them. Reinforcement principles are applied to reward correct responses and to extinguish incorrect responses. Repetition of correct responses is another important principle.

In contrast to both the maturationist and behaviourist orientations, cognitive-developmental theory interprets errors in a positive light. Rather than being viewed as a limitation of the child (behaviourist) or as a fault within the program (maturationist), errors are seen as a natural outcome of a child's stage of development. Errors represent disequilibrium which propels the child to actively construct new understanding of the world. Errors also allow the teacher to extend the child's learning and to provide further challenge. Indeed, errors are built into a cognitive-developmental kindergarten program.

Process, Product and Affect

Traditionally, a dichotomy has been thought to exist between product-oriented and process-oriented curricula (Regan & Weiss, 1985). The term "product" emphasizes curriculum content and the term "process" emphasizes instructional method. What is important in the minds of teachers determines whether the teaching goals are product-driven (skills and competencies) or process-driven (learning to learn). On the one hand, some teachers believe that process is the means of instruction and product the end, whereas other teachers believe that the process is an end in itself. A third view is introduced by those who believe that affective development is the end, or primary goal of kindergarten program.

Teachers' beliefs concerning the degree to which product, process or affectivity should be stressed may be linked to the general philosophical orientations previously mentioned. Product-oriented curricula stress the acquisition of knowledge and skills as a primary objective. Carefully sequenced instructional programs do not leave learning to chance and remain under teacher direction. Teachers who hold these beliefs about product-oriented curricula can be viewed as favouring a behaviourist orientation.

Process-oriented curricula apply to programs in which children are viewed not as receiving knowledge, but as constructing knowledge. The product is merely the means through which the teacher creates the

opportunity for process thinking. The outcome of an educational activity is not the goal of the teacher; however, the steps taken by children toward that outcome are the goals of the teacher. A process-oriented curriculum is offered by teachers whose beliefs may be described as primarily cognitive-developmental.

Finally, an affectively-oriented kindergarten curriculum stresses the importance of the child's emotional well-being. Goals are not viewed as an accumulation of knowledge and thinking strategies (product and process), but as a capacity to function effectively (Zimiles, 1982). The child has power and choice in the kindergarten setting and is not forced to conform to adult standards. The curriculum is based on the child's interest, experience and maturation. Discussions of product and process are not relevant in an affectively-oriented program; however they may perhaps be viewed as by-products of an educational experience which nurtures the growing kindergarten child. Programs which favour affective development may best be described as maturationist, although they may be derived more directly from Freudian or attachment theory.

Roles and Beliefs

Analyzing individual teachers' beliefs about kindergarten education in terms of a broad philosophical inclination becomes particularly challenging when teachers are unfamiliar with theoretical terms such as maturationist, cognitive-developmentalist or behaviourist. It may, however be more meaningful for teachers to describe their perceptions of their primary role as a kindergarten teacher. Certainly, kindergarten teachers have multiple roles to fulfil in their daily interactions with children, as reviewed earlier in this chapter. Nevertheless, kindergarten teachers have been described in the literature as favouring one of three major models of roles - nurturant, instructional and facilitative (Dickinson, 1987; in this report, the global category of nurturer encompasses Dickinson's maternal and therapeutic roles.)

Dickinson's research indicates an association between teachers' perceptions of their primary roles as nurturer, instructor or facilitator and the three philosophical orientations outlined previously. Teachers who perceive themselves more in nurturant roles are more likely to hold a maturationist philosophy. Teachers who view their role as predominantly instructional may be described as having behaviourist beliefs. Finally, teachers who see their primary role as facilitating the child's learning, tend to follow a cognitive-developmental philosophical model.

The next section presents a general overview of kindergarten programs as they relate to teacher beliefs. According to Ellis Evans (1982), teacher belief or philosophy and content selection "go hand in hand". Beliefs translate into program objectives, then into curriculum selection and program evaluation. However, what remains at issue is a "theory of practice".

Regan and Weininger (1988), in their study of exemplary teachers who practised a child-centred approach to curriculum, report that practice prescriptions such as use of time, space, knowledge of children and observation, were based on principles of practice derived from teacher beliefs about child development which, in turn, were rooted in teachers' general belief systems.

Smith and Shepard (1988) report that kindergarten teachers' beliefs about retention were also based on their philosophical orientations to development. Children who were viewed as unready for Grade 1 due to immaturity tended to be retained based on maturationist philosophy. Likewise, kindergarten teachers who believed children are expected to master readiness skills and fit into school life prior to Grade 1, were those who retained unready children based on behavioral criteria.

Readiness studies indicate that teachers who adopt behavioral, or instructional, models of practice, offer readiness programs which are skill-oriented. (Barbour, 1976; Carver, 1986; Puelo, 1986; Willert & Kamii, 1985). Aspects of this program implementation might include phoneme segmentation, rhyme identification, shape completion, sequencing, tracing, copying and matching (Carver, 1986).

It is important to keep in mind that kindergarten programs employing direct instructional techniques have produced long-term academic benefits for low-income students (Gersten, Darch & Gleason, 1988). Therefore, one must consider that teacher beliefs about program may interact with characteristics of the students in selecting kindergarten curriculum and instructional method. The question of belief about what program is best for kindergarten children must be seen in light of what is best for whom?

Kindergarten Program

This section focuses on models of kindergarten programs as they pertain to teacher beliefs. The three major philosophical orientations are considered within the framework of Nash's guide to kindergarten programs (Nash, 1982). This guide gives a comprehensive account of kindergarten programs by setting out four crucial dimensions of the learning environment: time, space, people, and things. Parts of the experimental kindergarten program described in this guide are also considered in this section, where they have relevance to particular teacher beliefs, whether maturational, behavioral or cognitive-developmental in philosophy.

Programs Based on Maturationist Beliefs

Time

According to Nash, "the approach to programming is mainly defined by the approach to time", (Nash, 1982, p. 45). It is clear from the research that teachers who adopt a maturationist approach to curriculum planning, allow large blocks of uninterrupted time in order that children do not experience interruptions in their activities (FWTAO, 1978; Nash, 1982; Regan & Weininger, 1988; Seefeldt, 1976). Nash distinguishes between "child time" and "teacher time", noting that children may not even begin an activity if they anticipate being stopped by the teacher for an imposed activity. In a typical 2 1/2 hour kindergarten program, one hour and 50 minutes of uninterrupted activity time is recommended, during which time a snack is available to children if they choose.

Space

Recall that teachers who favour a maturationist philosophy view kindergarten education as child-centred. Children learn through play and require the appropriately-designed space to experience freedom of movement, social interaction and choice (Regan & Weininger, 1988). The space considerations are based on the children's developmental level and should not require the child to constantly monitor and control his own impulses (Tyler, 1976).

According to Nash, the spatial arrangement should help the child relate her or his ideas from one area to the next. Therefore, a well-designed space organizes activity areas so that a natural progression of materials is fostered. For instance, Nash suggests organizing the quiet activities at one end of the room, and the "messy" activities such as sand, water, paint and creative arts at the other end. In this way, quiet activities tend to be carried through to completion without distraction, and more imaginative role play may occur if the blocks are placed close to the dress-up centre.

Although most teachers would agree that outdoor space is an important consideration in kindergarten programs, teachers who perceive themselves to a greater extent as nurturers, who are equally concerned with the child's physical development may value outdoor play as a crucial part of the kindergarten experience. In this light, it is noteworthy that Weinstein and Pinciotti (1988) found that changing the schoolyard space resulted in increased pretend play, increased active play and decreased uninvolved behaviour. In keeping with the maturationist philosophy, these approaches to space create the optimal growing environment for the kindergarten child.

People

The role that people play in the kindergarten class focuses on the child's feelings. This view supports child talk and encourages the use of parent volunteers to allow the child to speak more often with adults. These volunteers should be trained in communication skills with kindergarten children, in particular, listening and responding to what children say (Nash, 1982). Teachers may try to simulate the home environment by providing shared reading experiences which involve close pupil-teacher proximity and allow the child to "turn the pages, recite familiar lines and interrupt to ask questions" (Shickendanz, 1978, cited in Brown, Weinberg & Cromer, 1986). Teachers hold the belief that children can teach themselves to read if given the opportunity and the resources. Rhymes, songs and puppets foster shared aesthetic pleasure with adults and peers (Barbour, 1976). The maturationist view encourages the child to experience himself or herself as a member of a group, and to create distance from adults in order to gain autonomy. (Zimiles, 1982)

Things

Simply stated, play is the kindergarten program in a maturationist view. The quality of the play is dependent on the quality of the materials (Nash, 1982). The "things" required for the kindergarten program are those which will support the child's play. As children interact with the materials in the classroom, they learn what they need to learn in order to do an activity. The teacher serves as a resource to the child's incidental learning (Johnson & Wilson, 1976). As the child becomes ready, skills are acquired through the manipulation of materials, no systematic program is taught.

Finally, "things" may include computers if they foster emotional gains for slow or fast learners. (Spencer & Baskin, 1984).

Programs Based On Behaviourist Beliefs

Time

Judging from focus group reports and survey results reported in Chapter 6, relatively little time is given to behaviourist methods in most Ontario kindergarten programs. Behaviourist programs which are described in the literature stress shortened time periods in which specific curriculum content is taught. Because the kindergarten child is viewed by behaviourists as acquiring knowledge sequentially and in small steps, the element of time is allocated accordingly. The time spent in direct instruction is positively associated with the amount of learning. Programs such as Distar (see Gersten et al., 1988), prescribe time periods for instruction and follow-up activities. The benefits of direct instruction programs have been shown to endure for six years following the end of the program (Gersten et al., 1988).

Space

Schwarz & Robinson (1982) report that in many cases, the only differences between behaviourist and non-behaviourist teachers are those of control. It is suggested here that control is often a function of the teacher's use of classroom space. Classroom management involves noise reduction and adherence to adult rules. This is facilitated by creating quiet work areas for individual children. Teachers are then free to spend time in direct instruction. Although Barbour (1976) suggests small grouping strategies in this approach, Puelo (1986) views large grouping as appropriate for mastery learning.

People

According to Puelo, in a mastery learning, direct instruction kindergarten program, "learning is predictable and under the control of the educator" (Puelo, 1986, p. 11). The behaviourist approach fosters the adult-like learning of academic, social and physical skills. Teachers work directly with students on teacher-directed tasks (Seefeldt, 1976). Children may be divided into ability groups to facilitate the pacing of instruction (Barbour, 1976). Teachers employ prompts and cues to elicit the correct response (Schwarz & Robinson, 1982) and repetition is effectively employed to consolidate concept acquisition.

Things

In general, direct instruction kindergarten programs employ a variety of commercial materials or school board documents, including curriculum guidelines. Worksheets are used as follow-up activities to reinforce the lesson (Carver, 1986). Children may trace letters and numbers to improve fine motor and readiness skills, match similarities by connecting lines, or sequence a section of reading material by cutting and pasting. Puelo notes that teachers have considerable flexibility in the way they present curriculum material, in the textbooks they use and in the methods they use to evaluate student progress. Play materials may be didactic in nature in order to ensure proper concept development (Johnson & Wilson, 1976). Materials which offer direct feedback to the child about the correctness of the child's use of the material, may limit the child's creative problem-solving ability. However, successful application of didactic play materials in fostering skills may be seen in Montessori kindergarten programs.

Programs Based on Cognitive-Developmental Beliefs

Time

In a cognitively-oriented curriculum, time is used to help the child anticipate and make predictions (Weikart, Bond & McNeil, 1978; Weikart, Rogers, Adcock & McClelland, 1971). This is accomplished through the establishment of a routine which does not vary from day-to-day. The following structure of the day is offered in Weikart et al. (1971):

20 min.	Planning time with pupils
40 min.	Work time (child choice)
10 min.	Group time (evaluation of work)
15 min.	Clean-up (room organized to reinforce concepts, seriation, classification)
30 min.	Snack time (separate into small groups)
20 min.	Activity time (gross motor, outdoors or indoors)
15 min.	Circle time (review day)
10 min.	Dismissal

It is believed that time schedules provide security for children; furthermore transitions between time periods should be well-planned and employ bells or timers to enable children to anticipate clean-up (Spodek, Saracho & Davis, 1991). Chazan et al (1987) recommend flexible timing in meeting curriculum demands. There has been no evidence to show that children who are expected to complete work on a daily basis do any better than children with a flexible program.

Space

The structure of the classroom is carefully designed to facilitate the children's achievement of the teacher's goals (Weikart et al., 1978). It is believed that the environment structures the child's learning as he or she engages in play and in activities prepared by the teacher. In their play and in their clean-up, children discover that storage bins are a means to group items belonging together, that blocks are arranged for storage according to size or colour. The space and materials provide for all areas of development through an integrated approach. Space is used to provide learning opportunities planned by the teacher, and teachers may increase the complexity of the spatial arrangement as children become ready to understand (Bredekamp, 1987). Because the teachers' goals are to foster holistic development, a variety of learning areas may be found in a cognitively-oriented program: reading and writing activities and movement areas; dramatic play, climbers, puzzles, blocks, listening and speaking areas and problem-solving areas. As in the maturationist program, activity areas are grouped logically to foster meaningful transitions for children as they move about the classroom.

People

Good teachers are careful observers of their kindergarten students. Their role is to facilitate learning by observing children and modifying the environment for children to make discoveries, then to extend children's discoveries by challenging their thinking (Schwarz & Robinson, 1982). The transmission of knowledge verbally from teacher to child occurs only when useful. However, teachers do have language goals for children which generally emphasize oral language skills, but also include exposure to meaningful vocabulary, and writing for the purpose of expressing oneself (Spodek, Saracho & Davis, 1991).

According to Weikart et al. (1971), language is a natural part of the learning process. The teacher's role as facilitator is to encourage the child to gradually use language functionally, as a means of social interaction. Peers serve an important role as well, in creating the environment in which the child is motivated to use language. In a teacher-as-facilitator model, the most effective technique observed for developing social skills, encouraging peer tutoring and allowing the teacher to guide the learning process, appears to be the use of small group arrangements (Clayden, 1989).

Finally, Dowhower (1989) recommends involving parents in curriculum planning. This recommendation is based on the belief that teachers need to develop programs for kindergarten children which build on children's previous knowledge. This goal may be facilitated by bridging home and school learning.

Things

The goals of the kindergarten teacher who acts as facilitator are directly related to the materials made available to the children (Spodek et al. 1991). In order to achieve goals pertaining to fine and gross motor development, the "things" that the teacher would make available to children include: climbers, wheel togs, balls, blocks, scissors, lacing beads and so forth. In order to address language development goals, the teacher would provide books, tapes, field trips, puppets, and dress-up clothes. Materials for intellectual goals would include plants, environmental stimuli, magnifiers, animals, science books and scales. To satisfy goals for emotional development and independent functioning, teachers must put out materials which allow for exploration and activities requiring minimal guidance. Socialization goals may be achieved by setting up areas where children can work together. Arts and crafts materials allow children to be creative. With respect to visual arts materials, it is the teacher's role as facilitator to help children select developmentally appropriate objects and events as topics of their representation and to help children increase their range of responses to their experiences.

Belief - Practice Consistency

According to Weikart (Weikart et al., 1971; Weikart et al., 1978) the cognitively-oriented teacher must be a "thinking and creative teacher". This often implies that kindergarten teachers design or collect their own "things", which will accomplish the goals they have for children. Through the careful selection of materials which will foster child-centred activity and child choice, the teacher has paved the way to act as facilitator of children's cognitive growth.

Thus far, the discussion has concerned the degree to which kindergarten teachers' beliefs affect their practice. However, there is also reason to believe that practice may not always be consistent with teacher beliefs. By way of conclusion, therefore, some evidence from the literature which highlights this discrepancy is presented and a final word about what program is best for kindergarten children is offered.

A widely-cited study by Hatch & Freeman (1988) presents strong evidence that kindergarten teachers' beliefs may differ consistently from their practice. For many teachers, what they do every day conflicts with their beliefs. For example, 28% of "maturationist" teachers and 28% of "cognitive-developmental" teachers, were described as employing "behaviourist" practice. These teachers do not necessarily believe that their programs are best for kindergarten children. Even more disturbing is Chazan et al's (1987) report that many teachers

of young children use the language and ideologies of "progressive" education, but their practice is dominated by the teaching of basic skills. Furthermore, Chazan et al. claim that these teachers seem unaware of this inconsistency.

Dowhower (1989) presents a curriculum dilemma: What happens when district or school board curriculum guidelines dictate that all kindergarten children will receive instruction in learning letters of the alphabet, regardless of whether they are ready to read? Some children who are able to read are made to complete pre-reading activities which are unstimulating and unnecessary. Dowhower suggests that in many cases teacher beliefs about what is best for children must be put aside in order to satisfy district regulations.

Zimiles (1982) believes that teachers whose beliefs lie in the psychodynamic version of maturationist philosophy are forced to practise in a way that is not in keeping with their belief. Due to cost-effectiveness programs and teacher accountability measures, the possibility of this approach in kindergarten programming has been greatly undermined. Evaluation data based on achievement test scores have begun to guide program planning. The views about what is best for children have had to be pushed aside.

Taylor, Blum & Logsdon (1986) report the results of an experimental program designed to train teachers to implement a theory-based pre-reading curriculum. They found that the success of the program varied with the teachers' ability to adopt the prescribed theoretical orientation. The program required a global approach to Language Arts curriculum, but some teachers' theoretical perspectives were incompatible with the project orientation. Therefore, not all classrooms were organized to accommodate this approach. It was concluded that teachers need to hold beliefs which suit their practice, rather than to be forced to follow a prescribed series of instructional methods.

Fromberg (1989) discusses the need for site-specific curriculum development. In this way, "teachers will not be compelled by administrators to use practices which are in conflict with their philosophies and with what they know about child development, learning and teaching" (p. 400).

Which curriculum model is best for kindergarten children, a maturationist, instructional or cognitive-developmental model? According to research, the differences within program orientations are greater than the differences between programs. This discrepancy is due to differences among teachers (Sullivan, 1976). Clearly, the influence of the teacher is more important than the method. It may be concluded from the literature, therefore, that no one model is best. It must be remembered that the needs to be addressed are those of the children; indeed, the program should be selected according to what is best for which children in which settings (and delivered by which teacher.)

Spodek adds that our judgments about what is best for kindergarten children are changing because our views about child development are changing. Different knowledge is learned in different ways (Spodek, 1987). We must consider our goals for particular children as well as the goals of our community, when designing curriculum. This issue may be particularly salient for minority francophone children living among English-speaking majorities in many Ontario communities. Educational programs for these children must include an emphasis toward preserving their franco-ontarian culture, identity and language in the face of growing assimilation into the dominant anglo-american culture (Churchill, Frenette & Quazi, 1985; Levasseur-Ouimet, 1986; Mougeon, Brent-Palmer, Bélanger & Cichocki, 1980; Tardif, 1990).

An important issue is whether teachers' beliefs will continue to guide kindergarten practice or whether they will need to be modified to accommodate increasingly complex child, community, and administrative needs. The three philosophical views held by kindergarten teachers, and described in this chapter, are limited primarily to development of the individual. Increasingly, there are other views of development which place the individual in a social context (e.g., Vygotsky, 1987); these approaches have labels such as ecological, dialectical, or contextual and are likely to have more and more impact on early education practice.

Conclusion

1. Exemplary kindergarten programs may be understood partly in terms of teacher roles, beliefs and practices.

2. The roles of kindergarten teachers are varied and complex and effective teaching requires a balance among these roles.

3. These roles include teacher as: observer, link between home and school, model, nurturer, instructor/facilitator, and program planner.

4. Teacher roles, practices and programs stem partly from the teacher's personal beliefs and philosophical orientations toward child development. Philosophical orientations have been described as emphasizing maturationist theory (development as growth), behaviourist (development as skill learning), and cognitive-developmental (development as discovery and active construction by the child).

5. Different philosophies and role perceptions lead to program differences in use of time, space, people, and materials.

6. Current literature descriptions of effective kindergarten practice suggest the need for balance among the key teacher roles of nurturer, facilitator, and instructor, with the balance tipped toward nurturer and facilitator and away from direct instruction.

7. The literature also reveals a philosophical leaning toward the cognitive-developmental approach, following the traditions of Piaget's work, and to a lesser extent, toward maturationist thinking, although in both the literature, and for many teachers, philosophies may be eclectic.

8. These traditional philosophies and beliefs about kindergarten will be challenged and extended by new theories and research on child development. New approaches, such as Vygotsky's theory, place greater emphasis on the social context for development. New theories of information processing examine cognitive skills while paying more and more attention to emotional and motivational factors. Research on emotional attachment will refine notions of what nurturance means in the transition to school.

9. Finally, the literature strongly suggests that effective early education depends not only on teacher philosophy and practice but on the match between the two; in other words, teachers' practices are most effective when in accord with their beliefs.

References

Barbour, N. "Language". In *Curriculum for the Preschool-primary Child: A Review of the Research*, edited by C. Seefeldt. Ohio: Charles E. Merrill, 1976.

Bredekamp, S., ed. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age Eight. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 1987.

Brown, M.; Weinberg, S.; and Cromer, P. "Kindergarten Children Coming to Literacy". Educational Leader November 1986.

Carver, N. "Reading Readiness: Aspects Overlooked in Structured Readiness Programs and Workbooks. Childhood Education March/April (1986).

Chazan, M., Laing, A., and Harper, G. Teaching Five to Eight-year-olds. Surrey: Basil Blackwell, 1989.

Chazan, M., Laing, A., and Harper, G. The Early Years: An Introduction, Teaching Five To Eight Year Olds. Surrey: Basil Blackwell, 1987.

Christie, J. "Play for Cognitive Growth". The Elementary School Journal 81 (1980), pp. 115-118.

Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation. Conseil de l'Éducation franco-ontarienne, 1985.

Clayden, M. (1989). Teach reading and improve self-concept at the same time. FWTAO Newsletter, April/May.

Cunningham, A. E. "Testing Policy and Practices in Early Childhood Education." In *Test Policy and Test Performance* edited by B.R. Gifford. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 1989.

Desjarlais, L. (1983). L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens : Une étude de cas. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Dickinson, P. "The Many Faces of ECE: Similarities and Differences in Various Educators of Young Children". Ed. D. Thesis, Ontario Institute for Studies in Education, 1987.

Dowhower, S. "Curriculum Dilemma: The Early Reader. "Mom, I Never READ in School." " Reading Horizons Fall 1989.

Dyson, A. H. "Appreciating the Drawing and Dictating of Young Children". Young Children 43 (1988), pp. 25-32.

Evans, E. "Curriculum Models and Early Childhood Education". In *Handbook of Research in Early Childhood Education*, edited by Bernard Spodek, pp. 107-134. New York: The Free Press, 1982.

Federation of Women Teachers of Ontario (FWTAO). "Brief to the Commission of Inquiry into the Education of the Young Child". 1978.

Freeman, E. B., and Hatch, J. A. "Emergent Literacy: Reconceptualizing Kindergarten Practice". Childhood Education, 66 (1989), pp. 21-24.

Fromberg, D. P. "Kindergarten: Current Circumstances Affecting Curriculum". Teachers College Record 90 (1989), pp. 392-403.

Galda, L. "Playing About a Story: Its Impact on Comprehension". Reading Teacher 36 (1982), pp. 52-55.

Gersten, R.; Darch, C.; and Gleason, M. "Effectiveness of a Direct-instruction Academic Kindergarten for Low-income Students". The Elementary School Journal 89 (1988), pp. 227-240.

Harris, K.; Knudsen, S.; and Lindauer. "Parental and Teacher Priorities for Kindergarten Preparation". Child Study Journal 18 (1988), pp. 61-73.

Hatch, A., and Freeman, E. "Kindergarten Philosophies and Practices: Perspectives of Teachers, Principals and Supervisors". Early Childhood Research Quarterly 3 (1988), pp. 151-166.

Hollingsworth, P.; Templeton, S.; and Johns, K. Back To Basics. New York: Monarch Press, 1986.

Johnson, M., and Wilson, J. "Mathematics". In *Curriculum for the Preschool-primary Child: A Review of the Research*, edited by C. Seefeldt. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1976.

Karewit, N. "Quality and Quantity of Learning Time in Pre-primary Programs". The Elementary School Journal 89 (1988), pp. 119-133.

Kuschner, D. "Put Your Name on Your Painting, But...the Blocks Go Back on the Shelves". Young Children 45 (1989), pp. 49-56.

Landsberg, M. Education 2000: A Vision For Our Schools In The Future. Toronto Teachers Federation, 1990.

Levasseur-Ouimet, F. "Enseigner en milieu minoritaire : Réflexions sur la pédagogie. Éducation et francophonie 17(3) 1989.

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire". Échange 14(1) 1986.

Levin, D., and Klein, A. "What Did You Do in School Today?" Daycare and Early Education 15 (1988), pp. 6-10.

Li, A. "Low Peer Interaction in Kindergarten Children: An Ecological Perspective". Journal of Clinical Child Psychology 15 (1986), pp. 26-29.

Martin, A. "About Teaching and Teachers". Harvard Educational Review 55 (1985), pp. 318-320.

McMahon, F. et Levasseur-Ouimet, F. S'approprier ses réalités culturelles. Edmonton : Faculté Saint-Jean, University of Alberta.

Mills, B. "An Investigation of the Relationship of the Self-Concept and Young Children's Readiness for School". Early Child Development and Care 14 (1984), pp. 177-178.

Morrow, L. M. "Effects of Structural Guidance in Story Retelling on Children's Dictation of Original Stories". Journal of Reading Behavior 18 (1986), pp. 135-152.

Mougeon, R.; Brent-Palmer, C.; Bélanger, M.; et Cichocki, W. Le français parlé en situation minoritaire. Vol. 1 : Emploi et maîtrise du français dans les communautés franco-ontariennes minoritaires. Rapport final. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

Nachman, L. B. "A Program Designed To Increase Involvement and Provide Education to Parents of Kindergarten Children, Ed.D. Practicum, Nova University, 1988.

Nash, C. A Principal's or Administrator's Guide to Kindergarten: What to Look for and How to Know When You See It. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1982.

Oettingen, G. "The Influence of the Kindergarten Teacher on Sex Differences in Behavior". International Journal of Behavioral Development 8 (1985), pp. 3-13.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Une découverte partagée. Toronto : Ministère de l'Éducation, Ontario, 1985.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Rapport de l'étude sur les premières années de formation. Toronto : Ministère de l'Éducation, Ontario, 1985.

Paley, V. G. Wally's Stories. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1981.

Puelo, V. (1986). Application of mastery learning theory to full and half-day kindergarten research. Research document ED 286 283.

Regan, E. M., and Weininger, O. "Toward Defining and Defending Child-centred Curriculum and Practice". Child Curriculum, (1989), pp. 1-10.

Regan, E. M., and Weininger, O. "Toward Defining and Defending Child-centred Curriculum and Practice". International Journal of Early Childhood 20 (1988).

Regan, E., and Weis, Process-oriented and product-oriented programs. In *The International Encyclopedia of Educational Research and Studies*, edited by T. Husen and T. Neville Postlethwaite. New York: Pergammon, 1985.

Routman, R. Transitions: From Literature to Literacy. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

Sainato, D.; Maheady, L.; and Shook, G. "The Effects of a Classroom Manager Role on the Social Interaction Patterns and Social Status of Withdrawn Kindergarten Students". Journal of Applied Behavior Analysis 19 (1986), pp. 187-195.

Schmitt, D. "Parents and Schools as Partners in Preschool Education". Educational Leadership 44 (1986), pp. 40-41.

Schwarz, S., and Robison, H. Designing Curriculum for Early Childhood. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

Sears, P., and Sherman, V. S. In Pursuit of Self-Esteem. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., 1964.

Seefeldt, C. "Determining the Curriculum". In *Curriculum for the Preschool - Primary Child: A Review of the Research*, edited by C. Seefeldt. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1976.

Severeide, R. C. and Pizzini, E. L. "The Role of Play in Science". Science and Children 21 (1984), pp. 58-61.

Smith, A. B. "Teacher Modelling and Sex-typed Play Preferences". New Zealand Journal of Educational Studies 20 (1985), pp. 39-47.

Smith, A. B., and Hubbard, P. M. "Staff-parent Communication in Early Childhood Centres". New Zealand Journal of Educational Studies 20 (1988), pp. 39-47.

Smith, M., and Shepard, L. "Kindergarten Readiness and Retention: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs and Practices". American Educational Research Journal 25 (1988), pp. 307-333.

Spencer, M., and Baskin, L. "Microcomputers in Early Childhood Education". In *Current Topics in Early Childhood Education*, 5, edited by L. Katz. Norwood, NJ: ABlex, 1984.

Spodek, B. "The Knowledge Base of Kindergarten Education". Paper presented at the Five-Year-Olds in School Conference. East Lansing, MI., 1987.

Spodek, B.; Saracho, O.; and Davis, M. Foundations of Early Childhood Education: Teaching Three-, Four-, and Five-year-old Children. 2nd ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1991.

Subbotskii, E. V. Communicative Style and the Genesis of Personality in Preschoolers. Russian Text by "Pedagogika" Publishers, No. 2, 68-78.

Sullivan, D. "Reading". In *Curriculum for the Preschool - Primary Child: A Review of the Research*, edited by C. Seefeldt. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1976.

Tardif, C. "L'Identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire". Éducation et francophonie 18(2) 1990.

Taylor, N.; Blum, I., and Logsdon, D. "The Development of Written Language Awareness: Environmental Aspects and Program Characteristics". Reading Research Quarterly 21 (1986), pp. 132-149.

Teale, W. H., and Martinez, M. G. Connecting Writing: Fostering Emergent Literacy in Kindergarten Children. Technical Report No. 412, Bolt, Beranek, and Newman, Inc. Illinois: Illinois University., Urbana Center For the Study of Reading, 1987.

Tyler, B. "Play". In *Curriculum for the Preschool - Primary Child: A Review of the Research*, edited by C. Seefeldt. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1976.

Unsworth, L. "Whole Language of Procedural Display: The Social Context of Popular Whole Language Activities". Australian Journal of Reading 11 (1988), pp. 127-137.

Vygotsky, L. S. "Thinking and Speech". In The Collected Works of L.S. Vygotsky, I, edited by R.W. Rieber and A.S. Carton, pp. 39-288. New York: Plenum Press, 1987.

Walsh, D. J.; Price, G. G.; and Gillingham, M. G. "The Critical but Transitory Importance of Letter Naming". Reading Research Quarterly 23 (1988), pp. 108-122.

Weikart, D. P.; Bond, J.; and McNeil, J. The Ypsilanti Perry Preschool Project. Preschool Years and Institutional Results Through Fourth Grade. Monographs of the High Scope Educational Research Foundation, No. 3. Ypsilanti, MI: High Scope Press, 1978.

Weikart, D.; Rogers, L.; Adcock, C.; and McClelland, D. The Cognitively-oriented Curriculum. Urbana: University of Illinois, 1971.

Weinstein, C., and Pinciotti, P. "Changing a Schoolyard: Intentions, Design Decisions, and Behavioural Outcomes". Environment and Behavior 20 (1988),pp.345-371.

Wheldall, K.; Bevan, K.; and Shortall, K. "A Touch of Reinforcement: The Effects of Contingent Teacher Touch on the Classroom Behaviour of Young Children". Educational Review 38 (1986), pp. 207-216.

Willert, M., and Kamii, C. "Reading in Kindergarten: Direct vs. Indirect Teaching". Young Children May (1985), pp. 3-9.

Zimiles, H. "Psychodynamic Theory of Development". In *Handbook of Research in Early Childhood Education*, edited by B. Spodek. New York: The Free Press, 1982.

Chapter 6

RESEARCH ON EXCELLENCE[4]

Jan Pelletier, Robert Power and Norman Park

Overview

The review of the literature in the preceding chapters provides an academic orientation to kindergarten practice. In this chapter the results from the empirical studies of this project are presented along with a description of the methods used to obtain the information. One purpose of these studies is to consider the views of parents, teachers, consultants, and administrators regarding features of exemplary kindergarten programs. A second purpose is to describe in some detail how the characteristics of an ideal program are combined and implemented in a kindergarten classroom. This information was obtained by in-depth study of five exemplary kindergarten programs.

The chapter begins with the results from 12 stakeholder focus groups. Then the views of teachers and consultants from Quebec, Ontario, and British Columbia regarding exemplary kindergarten practice are described. The next section summarizes the views of teachers nominated as exemplary by their consultants. The chapter concludes with a discussion of results from case studies of five exemplary kindergarten programs.

Focus Groups

Twelve focus groups were held between October and December 1990. The groups represented teachers, parents, and administrators (consultants, principals, superintendents) from the Nipissing District Roman Catholic Separate School Board, the Peel Board of Education, and the Board of Education for the City of Toronto. In the groups a series of general questions was posed. The discussions were not highly structured and to some extent followed the interests of the participants. Three of the groups represented the French-language section of the Nipissing Roman Catholic Separate School Board and focused on issues relating to effective kindergarten practices in French-language schools.

A number of points emerged quite clearly in the focus group discussions. Some of these points were surprising, and were not ones that the literature could have prepared us for. Notable among these was the degree of unanimity we heard in the different groups' "philosophical" views of exemplary kindergarten practice. In general these views were very compatible with the philosophical orientation represented in the Ontario Ministry of Education's Education in the Primary and Junior Divisions (1975) and Shared Discovery (1985). We found much less polarization between educators and parents than the literature had led us to expect, and little evidence of a societal push for more academics in kindergarten. Nevertheless, parents did show some interest in academic preparation, and educators felt that part of their job was to educate parents concerning the importance of play. In our focus group sample, there were very few teachers, consultants or administrators who viewed the kindergarten teacher's role as being primarily instructional. However, the

[4]A more detailed description of the research described in this chapter can be obtained by writing to the Institute of Child Study, Faculty of Education, University of Toronto, Toronto, Ontario, M5R 2X2.

parents were more inclined to suggest that kindergarten teachers should, in fact, offer more "instructional" programs. These points are illustrated by the following comments made in the focus groups:

> We give children experience in a way that the children can learn, so we use the experience of play to teach. (Teacher)
>
> It depends on the teacher. Some are really believers in learning letters and some say no. Personally, I'd like to see them learn their letters so it's not such a shock when they get to Grade 1. (Parent)
>
> We give them a handout on how children learn through play. (Teacher)

We found wide agreement on several other points. There was almost universal belief in the importance of parental involvement. Although there were diverse views on what involvement should be, the ideal levels people talked about seemed to exceed those typically described in the literature.

> We have to tell parents to encourage their children to watch French television. We can give them schedules for the French programs. We can tell them to buy their children French records for Christmas and for their birthday, to buy them little French books. There are some parents who don't know that French television programs exist. (Teacher)
>
> At our school, we are relieved from teaching duties to talk to parents in the staff room. Parents can come into the classroom first, and they are given an observation sheet, things to look for while in the class. Then the questions the parents have are addressed in this meeting. (Teacher)
>
> We need information from parents too, because the K kids have no O.S.R.s. We need to know about illness or other things that will affect progress in school. (Teacher)
>
> And when parents come to pick up their children, you can chat with them informally. (Teacher)
>
> That's good for the child too, to see the teacher talking to the parent in an informal atmosphere. It makes the child feel comfortable. (Teacher)

Focus group participants agreed on a variety of characteristics that kindergarten teachers should possess (cheerful, nurturant, organized). The groups also agreed that the play-based ideal curriculum of kindergarten required subtle structuring or organizing by the teacher. The group discussions did not completely clarify the nature of this sort of structuring and in some cases terms like "magical" were used. However, a number of points about the need for organization were made: goals for activities and centres are important; goals for individual children are equally important; and monitoring of individual children and their progress through teacher observation is required.

> A good kindergarten teacher must be good at multiple tasks. For example, language development requires correction, modelling . . . (Teacher)
>
> Being on a little kid's wave length, being able to put yourself in their heads as it were, react to the way that they look at the world, see it from their eyes (Administrator)
>
> With the little ones, if the teacher likes teaching in French, the children will like it too. (Administrator)

You need extra patience, a happy personality, you should provide a friendly, warm environment and constancy. (Administrator)

Objectives are based on knowledge of the child along a developmental continuum as well as within each subject area if you want to be analytical and break it down. Each interaction we have with a child will bring the child into a new level of understanding or ability. Kindergarten teachers seem to know that children are all at different points. (Administrator)

My total program is based on observation. We have to do an EIP(early identification) for each child. I decide what to teach based on my observations. (Teacher)

I object to the notion that active learning is alive and well in JK just because they play. The kids are active but it needs to be supported, extended by questions, etc. (Administrator)

The discussions in the French-language focus groups emphasized the complexities of maintaining French language and culture in a community with a francophone minority. The tremendous variation in French-language backgrounds of children entering kindergarten is one example. The social context figured prominently in these discussions. For example, the lack of French-language child care was one of many problems extending beyond the school. On a positive note, parents and others valued the religious celebrations and family activities in their schools.

We need to have a consultant in each school to help with the cultural aspect, who would show them something interesting in French, who would bring to life some interesting experiences in French, who would show them how to play cards in French, to play sports in French, etc. (Teacher)

Often children from anglophone homes arrive at school where they are immersed in a francophone context. We want to welcome the children, give them opportunities for expression, and we see that they express themselves in English. We want to value their comments because they participated but we want them to participate in French. It's a little frustrating. (Administrator)

My husband is anglophone. We watch English television at home. So a French-language school provides a good and necessary base, because we speak English at home. (Parent)

For children who just speak English at home, their parents think they will start to speak French at school. But the parents can't help their children at all and the children want to speak English. I wonder why the parents even decide to send their children to a French-language school. (Teacher)

Our half-time kindergarten children return to English daycares in the afternoon. We would welcome a full-day kindergarten for this reason. It would be less of an adjustment as well, the child already knows his teacher and friends. (Administrator)

We must look at things in a certain context. There is a desire to reaffirm our cultural identity. There is a lot of optimism I think, there's a lot of consciousness-raising. For example, to have a group sitting around two tables contributing to the research of the University of Toronto and to be able to express ourselves in French. It's a simple example that there is an open mind in Canada from one part to another which recognizes the enriching value of looking at the different cultures which make up the mosaic. I believe we have to look at this positive aspect. (Administrator)

There was clear concern over class sizes and the need for assistants. Classes with 25 students and no assistant were seen as impeding the kind of practices and programs necessary for good kindergarten education according to focus group participants. Structural issues such as the isolation of kindergarten, the need to define the role of junior kindergarten and kindergarten relative to each other, and concern over transitions from child care to kindergarten pervaded the discussion.

> When there are too many children, discipline becomes a problem and you lose the contact with the children. Everyone tells us that we should use parent volunteers, but you can't count on parent volunteers. And the teaching assistant must be well-qualified. If we have co-op students, they often don't stay for more than three months, so there is always an adjustment to make and sometimes their sentence structure is not acceptable, especially for a teacher. So, teaching assistants can relieve us, but sometimes create problems too. (Teacher)

> I feel isolated being a Kindergarten teacher.
> I agree. I could die in my room and no one would know. (Teachers)

> There is another aspect though in which they (kindergarten teachers) are not as isolated from the "real world" because they have a greater opportunity to interact with the whole child and child's family, and parents and other adults, the kindergarten teacher has the first contact with the parent through the school and that is a great opportunity to make parents a little more knowledgeable about what happens in a school. (Administrator)

The points of unanimity above could have been at least partly due to sampling limitations. In this regard, the survey work across Ontario, as well as in British Columbia and Quebec, discussed later in this chapter provides a broader perspective on the definition of exemplary.

Other points emerged that were less generally made, but were, nevertheless, notable. Although many participants volunteered that teacher observation was crucial, some saw it mainly as serving an accountability function while others emphasized its role in programming for an active learning approach. The need for specialized kindergarten teacher preparation was noted in some groups.

> Teacher training is not oriented toward this level. I can't think of a single case where a student teacher was assigned to a kindergarten class. They have the tendency to request other grades where there is less risk. The teacher training for kindergarten doesn't exist or isn't structured formally. (Administrator)

> It must be recognized that teacher training is a provincial political issue. What's missing is provincial policy for the kindergarten level, then we could perhaps see a reformation. (Administrator)

Peer interaction was viewed as key to language development by a number of teachers and was mentioned less often in terms of the development of self-worth and as a mechanism for the development of problem-solving. This emphasis, and the finding that some teachers saw teacher-child verbal interaction as being counter-productive, were surprising in light of lessons from the literature on the critical value of some forms of adult-child language interaction.

> We have 80% ESL in one Board area . . . we need to attend to talk by having one adult for every three or four children, playing with language rather than in a teacher-child mode. (Administrator)

It gives children vocabulary when you talk about their work. For example, "I like the way you made this so curvy." (Administrator)

I teach language in small groups eg. I have a feeling can. The children have to guess what's in the can by feeling. I spend about 5 to 10 minutes on those kinds of things. (Teacher)

A little girl in my class will reread a book with her friends, retell the story and say "I'm the teacher." (Teacher)

Other kids are important, for example, older kids read to younger children. They nurture younger children, help with classroom management, facilitate the play. Older kids become self-starters in education of younger children. (Teacher)

Surveys of The Views of Practitioners

In this section we present the survey findings on views of practitioners. These surveys were important since the literature review revealed little systematic information about the objectives Canadian practitioners believe should be emphasized in kindergarten, how they think time should be spent in a classroom, and which pedgagogical approach should be favoured. In addition to providing insight into the attitudes and behaviour of practitioners, the present survey data enabled us to create a template, or model, of the ideal kindergarten.

Information about views on practices in exemplary programs was obtained from a questionnaire administered to practitioners including teachers and primary education consultants in Ontario, British Columbia, and Quebec. By including French language schools, we were also able to investigate any special features of the ideal francophone kindergarten program.

A central issue in this work was to survey the priorities assigned to the various objectives of kindergarten program (see Chapter 5 for a review). These objectives have varied over the past century and currently in the United States there is considerable controversy regarding the appropriate priorities for kindergarten programs. One position emphasizes the importance of a developmentally appropriate curriculum and holds that there should be a broad range of activities to meet the cognitive, emotional and social needs of children. According to this position, learning can effectively occur if the child has an opportunity to play freely and can choose which activities to become engaged in and which materials should be used. This position is broadly consistent with the traditional Ontario Ministry of Education position. An alternative position tends to emphasize the importance of instruction and the need to prepare children for the academic requirements of grade one. This position is gaining strength in the United States, and has resulted in dramatic increases in retention rates at the kindergarten level in some states. Retention refers to the practice of preventing children deemed academically unready from proceeding into the next grade.

Our expectation was that the majority of practitioners, at least in Ontario, would support the general position of the Ontario Ministry of Education, although some might acknowledge the importance of other objectives, such as academic preparation for grade one. In practice, however, teachers may face decisions that force them to make tradeoffs, sacrificing one objective in order to achieve another. Examples include choosing between activities that promote the social-emotional development of children, but are less effective in developing literacy (or vice versa); and deciding whether to spend time with an individual child, with a small group of children, or with the entire class.

If educators do value a number of different goals, then it is necessary to develop a methodology that asks them to rank order their objectives. If practitioners were simply asked whether an objective were important,

we would probably learn only that they believe that a number of objectives are important and not whether the objectives differ in their relative importance. In the current study, practitioners were asked to rank each of the objectives in order of their importance.

This chapter also investigated whether play is viewed by practitioners as a central means of organizing activities in kindergarten, and if so, whether its usefulness depends upon such factors as the type of development or skill that is being fostered and the time of year. Our general hypothesis was that most practitioners will rate play as an important method of instruction but, may believe that its usefulness depends upon the developmental aim or skill to be taught.

This study also sought to determine the kinds of materials and equipment that should be part of an exemplary program, the role that parents should play, and the ideal training teachers should have to prepare them for working in a kindergarten program.

Method

Questionnaire Design and Pretest

The first step was to identify criteria of excellence in kindergarten programs. To do this, the research team established an initial list of criteria from the review of pertinent literature, including Ontario Ministry of Education documents. The next step was to review these criteria and identify further measures of excellence via the focus groups with parents, kindergarten teachers, consultants, and administrators.
Based on this information we constructed a first draft of the questionnaire. This draft was circulated for comments and criticism. A revised draft was carefully translated, pretested on kindergarten teachers and revised where necessary to ensure a complete and comprehensible final questionnaire. The same basic questionnaire was used to elicit opinions from kindergarten teachers and consultants.

Sample Selection

Teachers

While the pretest and translation were proceeding, a random sample of kindergarten programs was drawn from all elementary schools in Ontario, Quebec, and British Columbia. A random sample of 420 schools was selected, stratified by province and by language as follows: Ontario -- 220 schools, 180 English, 40 French; Quebec -- 100 schools, 25 English, 75 French; British Columbia -- 100 schools, all English. A package containing cover letters to the principal and kindergarten teachers, two questionnaires, and two self-addressed stamped envelopes was mailed to each school. The letter informed the principal about the purpose and sponsor of the survey, and asked that the questionnaire be distributed to the kindergarten teacher(s) in the school.

Consultants

The following procedure was used to select consultants: 1) One hundred elementary schools were randomly selected, 50 from Ontario, and 25 each from Quebec and British Columbia; 2) The school board responsible for each school was identified; 3) The number of kindergarten consultants in each school board was estimated (from calling a small sample of school boards, a ratio of one consultant per 20 elementary schools seemed a reasonable estimate); and 4) A package was sent to each of these school boards containing the estimated number of questionnaires with stamped return envelopes, and cover letters to the consultant(s) and the director of the school board.

Results

The response rate to the survey was 52% for teachers and 62% for consultants. Ontario teachers and consultants were far more likely to respond to the questionnaire than those from Quebec or British Columbia. Although 58% of the questionnaires were sent to teachers in Ontario, 73% of respondents taught in Ontario. Similarly, although 51% of consultants' questionnaires were sent to Ontario school boards, 75% of responses came from Ontario. The samples included both francophone and anglophone respondents. Approximately 26% of teacher respondents taught at French language schools, and 24% of the consultant sample spoke French.

Teachers responding to the survey were generally experienced, having taught kindergarten or grades 1 to 6 for 15.7 years on average. The typical respondent had taught kindergarten for nearly 10 years. By and large the teachers were also well educated, although 30% did not have university degrees. Half the respondents earned Bachelor of Education degrees; of these, 40% also had other Bachelor degrees. Another 19% had other Bachelor degrees without a B.Ed. About 11% completed graduate degrees. Those with no degree had an average of three more years experience than those who had completed university.

Characteristics of an Ideal Kindergarten

Ideal class size and configuration

Teachers and consultants were asked to specify the ideal number of children in both junior kindergarten and kindergarten. According to teachers, the ideal junior kindergarten should have 14 children, the ideal kindergarten class, 16 children. Consultants specified slightly (but significantly) larger numbers in both cases: 15 at the junior kindergarten level and 18 at the kindergarten level. Also, only 16% of teachers, but 34% of consultants, reported that it was better to group together junior and kindergarten children than to teach them separately. It may be that consultants were more concerned about the cost of small class sizes than were teachers. There is no significant difference of opinion between teachers and consultants, however, concerning the appropriate type of program for junior and kindergarten pupils. For children in junior kindergarten, 98% of both groups believed that half day programs were superior. For kindergarten pupils, 67% of teachers and 51% of consultants held that half day programs were better.

The remainder of this paper will analyze the opinions of teachers and consultants regarding the properties of an ideal half-day kindergarten program.

Goals of an exemplary kindergarten

What are the primary goals of kindergarten? The literature review and focus group discussions furnished eight widely-cited goals of kindergarten: academic preparation for later grades; development of feelings of self-worth in the school setting; development of motivation to learn; adjustment to the other children in the class; socialization in the values of the community and society; adjustment to school and school routines; development of problem-solving skills; and general language development. Teachers and consultants were asked to rank these goals. Both groups were unequivocal and in full agreement about the most and least important goals of an ideal kindergarten program. Figures 6.1 and 6.1a clearly show that these experts considered development of feelings of self-worth in the school setting as the cardinal aim of an ideal program. Figures 6.2 and 6.2a reveal that academic preparation for later grades was considered the least important goal of an exemplary program: no consultant ranked this goal higher than fourth.

Figure 6.1 Teachers' Ranking of "Develop Feelings of Self-Worth" Among Goals

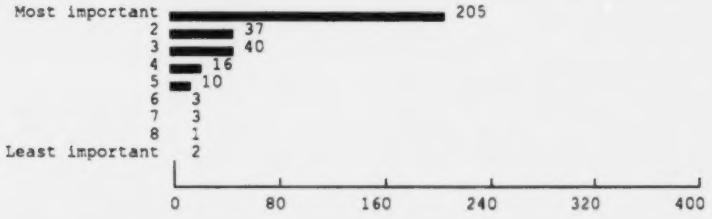


Figure 6.1a Consultants' Ranking of "Develop Feelings of Self-Worth" Among Goals

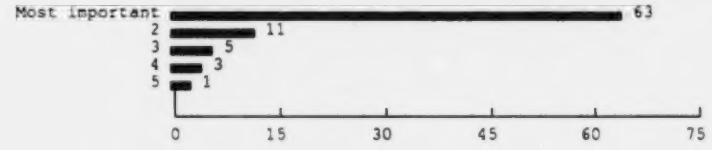


Figure 6.2 Teachers' Ranking of "Academic Preparation" Among Goals

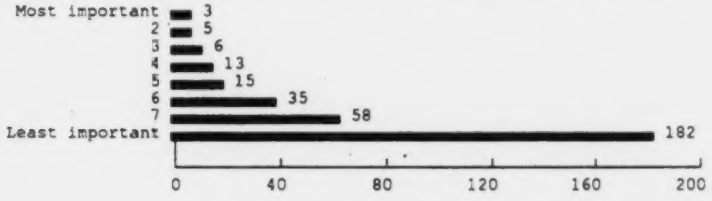
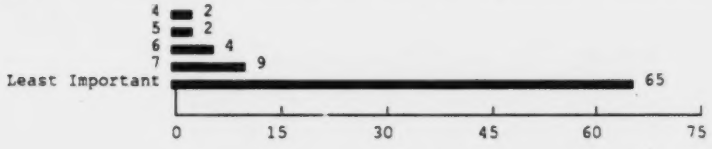


Figure 6.2a Consultants' Ranking of "Academic Preparation" Among Goals



The remaining goals clustered around the middle rankings (between 3 and 6). The views of teachers and consultants were in close accord, although the differences reached statistical significance (at the 5% level) for six goals. Teachers assigned more importance to academic preparation, socialization, adjusting to other children, and adjusting to school and school routines than did consultants; consultants gave more weight to general language development, and problem-solving skills. Thus, teachers felt that academic goals -- preparation for later grades, problem-solving skills, and general language development -- were less important than gaining self-esteem and the motivation to learn. Adjusting to classmates and school routines fell in the middle of their priorities for their pupils. Consultants ranked developing motivation to learn, and general language development high.

Given their de-emphasis of academics, teachers and consultants should be reluctant to use standardized testing for monitoring a child's progress in kindergarten. Indeed, no teacher or consultant chose standardized testing as the best method. Some teachers (27%), however, chose testing in combination with observation as the best method. Other than rejecting standardized testing, teachers were ambivalent about the best method of monitoring progress. Consultants, on the other hand, did not believe that testing, even in combination with observation, was appropriate; most felt formal and/or informal observation was most appropriate.

Development through play versus academic preparation

These findings suggest that teachers and consultants fall squarely on the play side of the play-based/direct instruction issue. This position was analyzed further by asking respondents to indicate the number of minutes in a 2.5 hour day that should be devoted to play, teacher instruction, and other activities in an ideal kindergarten classroom at the beginning and end of the school year. The results support the conjecture that both groups favour play over direct instruction for kindergarten children. At the beginning of the school year, teachers would permit children in an ideal kindergarten to spend a little more than an hour playing; over half an hour would be devoted to teacher instruction. Consultants seemed more oriented toward play (although the difference is not statistically significant), feeling that half of a typical 2 1/2 hour day should be spent playing, and only 34 minutes should be devoted to teacher instruction. Both groups thought that about 40 minutes should be spent at other activities such as singing, story time, snack time, and playing outside or in the gym.

As the school year progresses, however, teachers believed that time spent playing should decline, while the time devoted to instruction should climb until they become nearly equal at the end of the year. There was much less convergence for consultants, who favoured play all along. Teachers apparently felt that as the kindergarten year progresses, the program should evolve to prepare the children for first grade. Perhaps the play/academic distinction is a clearer one for consultants, but a continuum for teachers. That is, consultants adhere strongly to a belief system that espouses the value of play for learning in kindergarten and are not easily swayed. But teachers are less ideological and more practical, and shift more towards instruction as grade 1 approaches.

If consultants are ideological, they should believe in the value of play above any other method for learning the various skills children are expected to learn in kindergarten. If teachers are less so they may allow that activities other than play are superior for learning certain skills. To investigate this possibility, the questionnaire asked respondents to rank their preferred method of teaching (i.e., through play, individual activities, small group activities, or whole class activities) seven key skills: reading readiness, language, creative skills, social skills, motor skills, problem-solving, and proper behaviour. Results show that consultants believed play was the best teaching method for all seven skills. Play was also the teachers' preferred method for four of the seven skills. Yet, consultants were significantly more likely to prefer play than teachers for all but social skills. Teachers believed play was the least desirable method for teaching reading/writing readiness, and that whole class and small group activities were superior to play for teaching proper school behaviour. Play and small group activities were judged equally effective for imparting problem-solving skills; play, whole class activities and small group activities were seen as equally effective for teaching general language and communication skills.

Thus, teachers and consultants endorsed the central role of play as a teaching tool; these experts hardly rejected other methods, however. In fact, an ideal program would include a mix of teaching methods. Although play figured prominently in an ideal half-day program, working with individuals or groups should be a very important part of a teacher's day, according to the respondents.

In an ideal kindergarten class, children can choose from a variety of activities. But who should decide when to move on to a new activity? Again showing a predisposition to be child-centred, three-quarters of the teachers and 83% of the consultants surveyed said that the child should decide. A teacher should intervene only in certain circumstances, for instance when a child wants to do the same thing day after day, or to encourage the child to try something new. Consultants said that, ideally, a teacher should intervene when a child's choice of activity is inappropriate or dangerous, when he chooses the same activity day after day, or when encouragement is needed to develop new skills.

Materials and equipment in an ideal kindergarten

Respondents were asked to list the five most important specific materials or equipment to be found in an ideal kindergarten classroom. Respondents listed over 50 different types of materials and equipment ranging from crayons to record players. Listed most often were blocks (large and small), a sand table, a water table, books, fine art materials, toys, clay, and a computer. Teachers and consultants appeared to be in agreement about the most important materials and equipment.

Outside contributions to ideal classroom

To achieve an exemplary kindergarten program, teachers and consultants deemed parental participation important for several different activities -- helping out in the classroom, observing their children, supporting school work at home, communicating with the teacher, and field trips. Teachers and consultants felt it was very important that parents communicate with the teacher and that they support the work of school at home.

Distinguishing between exemplary and ordinary

The ultimate objective of this project is to identify the properties of the ideal kindergarten. Respondents were therefore asked directly what distinguishes ideal from typical. To gauge relative importance of the distinguishing characteristics, they were asked to rank order the properties. Results are displayed in Table 6.1.

Table 6.1 Average Rank of Characteristics Distinguishing Ideal from Ordinary Kindergartens by Teachers and Consultants (1=most important; 9=least important)

Distinguishing Characteristic	Teachers	Consultants	χ^2	P
Qualities of the Teacher	2.6	2.5	10.9	.208
Qualities of the Children	5.5	6.5	24.0	.002
Quality of the Teacher-Child Interaction	2.2	1.7	15.0	.036
Quality of Interaction Among the Children	4.1	3.7	14.1	.078
Quality of Materials	5.8	5.0	28.5	.001
Lay out of the Classroom	6.5	6.0	24.8	.002
Class Size	3.9	4.7	17.3	.027
Availability of Assistants	6.7	7.2	13.6	.092
Strong Parental Involvement	7.2	6.7	13.4	.062

Pearson chi-square, df=8.

Teachers and consultants agreed that it is mainly the teacher -- his or her own qualities and the quality of interaction with the children -- that separates ordinary kindergartens from extraordinary. Indeed, 77% of teachers and 83% of consultants ranked one of these factors first.

There are some notable differences between the views of teachers and consultants: teachers ascribed significantly more importance to class size, and qualities of the children; consultants assigned significantly more importance to quality of materials, quality of the teacher-child interaction, and lay out of the classroom.

Interestingly, strong parental involvement ranked last for teachers and near the bottom for consultants. As reported above, both groups thought parental involvement was important for various activities; relatively, however, it was considered the least important factor in contributing to overall excellence in kindergarten. Although availability of assistants was also ranked near the bottom of the list, we should point out that small class size was ranked much higher. Thus, it appears that these educators value small classes more than assistants in larger classes.

Respondents were also given the opportunity to list any other distinguishing characteristics of an ideal program. Although few responded to the question, most of those who did answer said administrative support for the teacher from the school/principal or school board was an important feature of an ideal program.

Teacher training

Respondents were asked a series of questions to ascertain what type of training is ideal for a kindergarten teacher. There was a consensus that knowledge of child development is important for teaching kindergarten (78% of teachers and 94% of consultants say "very important," the rest say "somewhat important"), but otherwise there was no clear picture on the ideal training. Asked to rank the importance of six training experiences in affecting the quality of teaching (teacher education, specialized primary education, practicum, in-service experience, general child development knowledge, and liberal arts education), teachers (on average) ranked all but one in the 2.6 to 3.6 range; liberal arts education was rated least useful. Both groups chose general child development knowledge and specialized primary education as the most worthwhile training for a kindergarten teacher.

Teachers and consultants were also equivocal respecting the best type of education to prepare a person for teaching kindergarten. Neither teachers nor consultants had any problem identifying the least appropriate education, though: no consultant and only one teacher thought a Bachelor's degree other than a B.Ed. was the best preparation; and only two consultants and three teachers judged a graduate degree as the best preparation. Most respondents specified a combination of educational qualifications. The most prevalent combination was a professional teacher's certificate and an ECE diploma.

Respondents were also asked a separate open-ended question concerning the qualities a kindergarten teacher should possess. Most often mentioned attributes were patience, caring, love of children, sense of humour, flexibility, creativity, dedication, and good organizational skills.

French Language Programs

The French-language version of the questionnaire posed five additional questions focusing on kindergarten programs in French-language schools. No statistical comparison is possible between teachers and consultants because the sample of consultants is too small.

The first question asked whether learning materials used in the classroom should be designed especially for francophone children or whether material adapted from an anglophone program is acceptable. Almost three-quarters of teachers and consultants believed that learning materials such as books, cassettes, and games should be designed especially for francophone children. Francophone respondents felt even more strongly that kindergarten programs should be designed specifically for francophone children rather than adapting an anglophone program.

Francophone respondents also firmly believed that French-language kindergarten classes should be located in French-language schools. And they were opposed to using francophone kindergarten classes as immersion programs for children who do not speak French: 63% of teachers and 75% of consultants oppose this. Finally, francophones were asked how important it is for teachers to have some knowledge of franco-ontarian culture. Most teachers and consultants thought such knowledge was important.

Variation by Province and Language

Two central reasons for undertaking a national kindergarten teacher/consultant survey were to gauge any regional variation in practitioners' reckoning of the ideal kindergarten program, and to determine whether practitioners' views differ by language of the kindergarten program.

This section will examine several key variables by province and language. Only the opinions of teachers were analyzed because there were too few consultants in the sample who lived in British Columbia or Quebec, or who spoke French. For each of these variables, province and language were examined simultaneously to account for any interaction effects.

Goals of an exemplary program

With language controlled for, province had scant influence on teachers' conception of important goals of an exemplary kindergarten program. The only significant difference concerned the goal of developing problem-solving skills: Quebec teachers ranked this significantly higher than did Ontario or B.C. teachers.

French-speaking and English-speaking teachers were generally similar in their ranking of goals for an ideal kindergarten. For both groups, the development of self worth ranked at the top of the list of goals, academic preparation at the bottom. There were, however, slight differences in the relative importance given to the various goals. Although francophone teachers tended to rank academic preparation for later grades low, they assigned a significantly higher ranking than did anglophone teachers. Similarly, although developing feelings of self-worth was ranked at the top of the list of goals among both francophone and anglophone teachers, it was somewhat more important to anglophone teachers. Francophone teachers also assigned significantly less importance to socialization in the values of the community and society, even though the French version read "Socialization in the values of the francophone community and society." Finally, francophones ascribed significantly more importance to developing a motivation to learn than did anglophones.

Distinguishing attributes of an exemplary program

When asked to rank characteristics that differentiate ideal from ordinary kindergartens, teachers from Ontario, Quebec and British Columbia had very similar opinions (i.e., there were no significant differences by province). The pattern of results was also similar for francophone and anglophone teachers. There were, however, some statistically significant differences. Francophone teachers, whether in Quebec or Ontario, regarded class size as significantly less important than did anglophone teachers. On the other hand, francophones ranked the quality of materials and lay out of the classroom higher than anglophones. There is also a significant difference between French and English-speaking teachers in how they ranked quality of teacher-child interaction, although the absolute difference was very small, anglophones ranked teacher-child interaction as more important.

Time assigned to play versus academia

There were substantial differences in the amount of time francophone and anglophone teachers assigned to free play and instruction. Both at the beginning and at the end of the school year francophone teachers would spend somewhat more time instructing students than anglophone teachers and less time supervising play.

The large differences by province at both the beginning and end of the school year appear to be a function of language since none of the differences is significant when accounting for language. Still, it is noteworthy that by the end of the year, Quebec teachers would devote over twice as much time to instruction as to free play; Ontario teachers would still want more play time than instruction; and British Columbia teachers would prefer an even split.

Summary: Template of the Ideal Kindergarten Program

This report has assessed the opinions of kindergarten teachers and consultants from Ontario, Quebec, and British Columbia concerning the properties of an ideal half day kindergarten program for five-year-olds. In general, the views of consultants and teachers were in accord, although consultants appeared to be even more child-centred than are teachers. According to these practitioners, then, an ideal kindergarten program should:

- have 16 to 18 children;
- primarily aim to develop children's feelings of self-worth;
- permit children to play for at least an hour at the beginning of the school year, but gradually decrease the time dedicated to play as the year progresses;
- devote between 30 and 40 minutes daily to teacher instruction at the start of the year, gradually increasing the allotment by about ten minutes as the year progresses;
- use play as the preferred method for inculcating creative, social, motor, and problem-solving skills;
- use whole class activities to teach proper school behaviour, a combination of small group and individual activities to teach reading/writing readiness, and play, small group and large group activities to teach general language and communication skills (consultants think play is the superior method for teaching every skill);
- allow the child to decide when to move on to a new activity, but intervene if he or she chooses the same activity day after day;
- have a variety of materials and equipment to facilitate learning, especially blocks, a sand table, a water table, books, fine art materials, toys, clay, and a computer;
- include parents in various aspects of the program;
- have a patient, caring, gentle, flexible, creative, highly trained and experienced teacher with a sense of humour and a love of children; and
- have a supportive administration.

An ideal French-language program will share most of these characteristics, but be slightly more oriented to instruction than are English-language programs. In addition, the program and materials used for teaching should be designed specifically for francophone children and not adapted from an English-language program. The ideal program should be located in a French-language school, and should not be used for immersion of non-francophones.

From the responses to the question asking respondents to rank the characteristics that distinguish and ideal program from the others, it seems that the main difference between an exemplary program and the rest is the teacher. To learn exactly what teachers of exemplary programs do requires an in-depth visit to the classroom. This task is undertaken in the final portion of this chapter.

In-depth Studies of Exemplary Programs

The next stage of the study was to identify a set of exemplary programs to study in-depth. From these programs, five were selected for case study. This section briefly reviews the primary findings from the in-depth studies. Results from the survey of exemplary teachers, parents and principals are presented first. Results from the case studies are presented in the next section.

Method

The following procedures were used to obtain information about exemplary kindergarten programs for in-depth study.

1. In the spring, teachers operating an exemplary kindergarten program completed the same questionnaire previously administered to a random sample of teachers with one key difference: nominated teachers were asked to complete the questionnaire with respect to their program, rather than an ideal program. The names of the exemplary teachers were obtained from the consultants previously surveyed (about half of them actually nominated a teacher). A letter was sent to each school board asking permission to conduct an in-depth study of the nominated program.

2. The 20 programs (in Ontario, Quebec, and British Columbia) that were in closest accord with the ideal program were selected, ensuring adequate representation of programs serving francophones and the disadvantaged.

3. The views of parents for the selected set of 20 exemplary programs were obtained from a questionnaire that investigated the extent to which parents participated in their child's kindergarten education, how satisfied they were with their child's program, and what they viewed as ideal kindergarten practice.

   A package containing the questionnaires, cover letters, and return envelopes was sent to each school. The teacher was asked to distribute the questionnaires to the parents.

4. The principals of the 20 schools with exemplary kindergarten programs were asked to complete a questionnaire concerning the school and kindergarten.

Results

Results from the Exemplary Teachers

A total of 48 questionnaires were returned from teachers who were nominated as exemplary by consultants for a response rate of 91%. In general, the nominated programs were remarkably similar to the model program (presented in the previous section) envisioned by a random sample of teachers and consultants. The primary difference was that the teachers were more inclined than even the consultants to favour play over teacher instruction. Indeed, nominated teachers preferred play to instruction by a margin of 3 to 1 at the beginning of the year and 2 to 1 at the end of the year as measured by the number of minutes devoted to each activity.

Results from Parent Questionnaire

A total of 143 questionnaires were returned. Given the somewhat roundabout dissemination method, a response rate of 44% seems quite good. Results generally show that the parents were more highly educated than the general population. About 43% of mothers and fathers claimed to have completed post-secondary education versus about 27% of the general population. The parents were also better off than the typical Canadian household. About 75% of the sample reported earnings of over $40,000 and 37% reported earning over $60,000. The sample of parents is also unrepresentative of parents because the kindergarten program attended by their child was nominated as exemplary. For these reasons the findings from this study may not represent the views of all parents with children in kindergarten programs.

Parental Involvement

To gauge the extent of parental involvement in their child's kindergarten education, the survey asked parents to provide information about school-parent communication and participation in various activities. Parents were first asked about the types of communication they had regarding kindergarten before school started. A majority of parents visited the kindergarten with the child, talked to friends and neighbours about the class, and/or phoned the school for information. Many also attended an orientation or obtained a policy statement from the school. Results from anglophone and francophone parents were similar; the only difference between francophone and anglophone parents concerned home visits by the teacher which were reported by only 20% of the anglophone parents and by an even smaller percentage of francophone parents.

Next, parents were asked how often they participated in various activities since kindergarten began. Virtually all parents talked with their children about kindergarten at least once a week. Most parents dropped off and

picked up their children at least once a week. On the other hand, the majority of parents never assisted the teacher in the classroom, and few talked with the teacher about the child or the program more often than once a month. English-speaking parents were significantly more likely than French-speaking parents to drop off or pick up their child, to assist the teacher in the classroom, to talk with their children about kindergarten class, and to talk with the teacher about the program.

Asked whether the teacher encouraged their participation in any in-class activities, 59% of parents said yes. Similarly, 59% of parents stated that the teacher encouraged them to take part in certain educational activities at home. By far the most common activity that parents were asked to participate in was reading (46% of those who were encouraged to take part).

Elements of a Good Program

The questionnaires were designed to permit a comparison of the views of teachers and parents concerning the goals of an ideal kindergarten program. As in the teacher survey, parents were asked to rank the eight general goals of kindergarten: academic preparation for later grades; development of feelings of self-worth; development of motivation to learn; adjustment to the other children in the class; socialization in the values of the community and society; adjustment to school and school routines; development of problem-solving skills; and general language development. Overall, teachers and parents share similar concepts of what a good kindergarten program should strive to achieve for the students. The differences between teachers and parents reached significance for four goals: teachers placed relatively more value on developing self-worth and on developing language skills; parents were more apt to stress academic preparation and motivation to learn. The one significant difference between francophone and anglophone parents concerned socialization in the values of the community: francophone parents were inclined to accord this more importance (mean=5.0) than were anglophone parents (mean=5.7).

Parents agreed with teachers that academic preparation should be the least important goal in an ideal kindergarten (although parents assigned it significantly more importance than did teachers). In fact, half the parents surveyed would rank "just having fun and enjoying school" right at the top of the list of goals of an ideal kindergarten; only 3% would rank this at the bottom, the rest in the middle. Anglophone parents were more likely to rank having fun at the top (53%) than francophone parents (28%).

These findings suggest that most parents fall squarely on the play side of the play/academia dichotomy. Asked directly, 98% of parents agreed that play helps a child learn or develop. This belies any impression that parents of kindergarten children are concerned with the lack of emphasis on academics (although these parents may not be representative of all parents of kindergarten pupils). Only 7% of parents ranked academic preparation as the most important goal; 5% ranked it second. Those who agreed that play helps a child learn were asked to list specific skills facilitated by play. Most often mentioned were cooperation, social skills, coordination, sharing, problem-solving, language skills, and imagination.

Evaluation of the Kindergarten

Aside from knowing what parents think a kindergarten should be, it is important to learn whether parents were happy with their child's kindergarten program. It was expected that these parents would be satisfied since the sample is drawn from the final 20 programs nominated as exemplary. This expectation is validated by the findings. For every major kindergarten goal, at least two-thirds of the parents were satisfied with their child's progress during the school year. Over 80% were happy with their child's progress in the two most important areas to parents: developing self-worth and the motivation to learn. Around 90% were pleased with their child's progress in next most important goals: adjusting to other children and to school routines. Notably, parents were least likely to be content with their child's development in academic preparation for later grades; 68% of all parents and only 60% of parents who ranked academic preparation as the first or second most important goal of kindergarten were satisfied with this aspect of the program. Moreover, 53%

of parents who ranked academic preparation first or second were dissatisfied with their child's development of problem-solving skills (recall that these parents represented only 12% of the respondents).

Parents liked many different aspects of their children's kindergarten programs. Nearly one-quarter thought the teacher was the best thing about the program. Parents also liked the variety of activities and subjects available. And they appreciated that their children were having fun while learning. In fact, there were few aspects of the kindergarten program that dissatisfied parents. Asked if there was something they would like to improve upon, half said nothing. The rest made some suggestions; for example, make class sizes smaller, or place greater emphasis on academics. Neither did parents feel that their child disliked much about the kindergarten class. Most parents (68%) knew of nothing that their child disliked about kindergarten.

Results from Principal Questionnaire

Of the 20 principals contacted, 14 completed the questionnaire. Although this number is too few for any formal statistical analysis, a few general impressions can be drawn from these questionnaires. Principals were asked to state their views on the properties of an ideal kindergarten program. It appears that their views are in close accord with those of the teachers. For instance, they feel that development of self-esteem is the most important goal of kindergarten, and that academic preparation is least important. They would allocate most of the day to free play, but would increase the time allotted to instruction as the year progresses. Also, they seem to agree that the quality of the teacher-child interaction and the qualities of the teacher are the most important factors differentiating an ordinary program from an exemplary one. Principals were also asked some questions about the kindergarten program at their school. Among this sample it appears that principals:

- believe that most of the responsibility for the kindergarten program rests on the teacher, followed by the school board and the principal;
- feel that the transition from kindergarten to grade 1 is no different than any other elementary school transition;
- communicate with kindergarten teachers weekly, or even daily;
- say that kindergarten classes frequently share school facilities such as the gym, library, and playground;
- say that parents often compliment the kindergarten teaching; and
- report that the kindergarten program has its own budget for purchasing materials, usually between one thousand and a few thousand dollars.

Case Studies

Overview

Five kindergarten classrooms were selected for intensive study according to procedures outlined previously in this chapter. Selection criteria included nomination as an exemplary program by a primary consultant or other educator and self-report on the teacher's beliefs and practices consistent with the ideals generated by the national survey. Final selection also took into account representativeness of the cases along dimensions of language, level (junior kindergarten and kindergarten), minority status of children, and geography. One limitation on "representativeness" is that all these classrooms were visited in May when routines were well established.

The case studies were intended to flesh out the ideals of philosophy and practice we had identified in the literature review, focus groups, and national surveys. The case studies were constructed with a multi-method approach, combining both qualitative and quantitative techniques. Both teachers and children were observed

and interviewed, and the fit between teacher and child was explored. Within this framework, a variety of particular techniques was used. These are described in the next section. The principal was also interviewed to help provide a systems view of these classrooms. Principals were able to offer insight into the connection between the kindergarten and the school, and in some cases, the connection to the community.

Our expectation was that these cases would illustrate in concrete fashion some of the abstractions and generalizations, such as child-centred and active learning, surrounding effective kindergarten practice. We did not expect that each classroom would exemplify all the dimensions of effective practice. Nor did we expect that we would arrive at a fixed formula for success. We expected instead to see a variety of effective practices with some common elements. Our hope was that these descriptions would encourage continued reflection and debate among teachers and others concerned with this pivotal point in the education process.

Case Study Methods

Five kindergarten programs were each visited on two consecutive days during the morning class. Two observers were present at each visit. One observer recorded teacher behaviour (for developmental appropriateness of program) and whole class functioning, interviewed the teacher and five target children. A minimum of one hour was spent observing the teacher on each of the two days. The other observer recorded behaviour of each of the five target children for ten-minute segments on each of the two days and interviewed the principal. Both observers used written narrative accounts to record their respective targets. Narrative accounts of the children's behaviour included coding of play, according to Rubin's system (see Chapter 2). In addition, the Nash observational guidelines for kindergarten, discussed in Chapter 5, were built into the observational procedures and interview questions. All interviews were audio taped for later analysis.

Observation sheets were used to record all behaviour by the teacher/target child as well as the behaviour of the partner(s). Observations were made in the form of narrative. Language was recorded verbatim where possible. In addition, the times were noted periodically, especially when a change in routine occurred. The context was recorded in one column and levels of play were later coded from those contexts. Questionnaires were distributed to the parents of the children in the nominated classes and the teacher and principal were likewise given an additional questionnaire to complete.

Findings of Case Studies

The five schools were located in large and small communities throughout Ontario with one school serving a rural community. One of the schools was a French-language school, four schools were English- language and one of these had a large number of ESL students. Enrolment in the schools ranged from 381 to 535 students with a median of 465 students. Three of the schools began at the junior kindergarten level and went to grade 8 while the others stopped at grades 5 and 6 respectively.

Background and Qualifications of Teachers

All five teachers were well qualified and experienced. Most had taken additional courses beyond the Ontario Teachers' Certificate and one had an M.A. in education. A number of the teachers had also been trained in early childhood education. All five teachers had been teaching for over 8 years. Most had taught several grade levels between kindergarten and grade 5.

Philosophy of Teachers

Each teacher had a well articulated philosophy of teaching and used this philosophy to plan her activities in the classroom. This was evident from the very passionate and coherent way that she could discuss decisions about goals (for the class and individual children), practices, and how their decisions were related to their philosophies. These decisions ranged all the way from broad issues of curriculum and classroom setup to details concerning a specific episode involving the teacher and a child within the classroom. The philosophies of the teachers were varied and appear to have developed out of their training, and experience. Each teacher appeared to have a philosophy or central metaphor that guided her activities. One teacher emphasized the importance of a safe, secure environment because she was impressed by how children will flourish if they are given an environment in which they can take risks. Other teachers viewed their role as facilitators, but emphasized the importance of carefully observing interactions and intervening in a natural way without forcing the intervention on the children. In general, the teachers appeared to emphasize the importance of play as a medium for learning, play that included both directed and self-directed components. Thus, the role of the teacher is to provide play opportunities for children which satisfy goals for children's development in kindergarten.

All of the teachers were concerned about ensuring that each child's cognitive, social, and emotional needs were met. Nonetheless, there appeared to be differences in emphasis with some teachers placing more stress on meeting the emotional needs of the children and others placing a relatively greater weight on the acquisition of language, math, and problem-solving skills. As a group, these teachers exemplified the mainstream blend of cognitive-developmental philosophy with some maturationist ideas (see Chapter 5).

Record Keeping

A number of the teachers kept careful records of child's activities. For example, one teacher kept track of the activities selected by children and used an observation guide developed by Nash. A second teacher systematically evaluated the progress of children through observation of their activities, by keeping a work folder for each child, and by noting the participation of each child in the classroom.

Description of Program

The kindergartens observed were 2.5 to 3.0 hours in duration, except for one full-day program. Usually there was some variation in the timetable of the programs from day to day. For example one program had a story on Mondays, gym on Tuesday and Thursday, library on Wednesdays, and music on Fridays. Program timetables also varied in the duration of each activity. A number of teachers appeared to favour fairly long periods of time of over an hour for a single activity while others tended to schedule more activities with each activity lasting less time.

Exemplary Kindergarten Practice: Play, Language and Peers

This section highlights examples from the case study exemplary kindergarten classes in relation to the child development areas reviewed in previous chapters, namely, a) play and problem-solving, b) language and literacy, and c) peer relations and self-esteem.

Since each program varied in the way these aspects were emphasized, a few examples from the different kindergarten programs are compared in each section, to present alternative practices with respect to the teachers' beliefs about kindergarten education.

Play and Problem-Solving

During our observations of the exemplary kindergarten programs, a variety of approaches to play and problem-solving were recorded. These approaches included play through child choice exclusively, play primarily through teacher facilitation, and play which included both child-chosen and teacher-chosen elements.

Case 1. Andrea[5]. In this classroom, children were exclusively responsible for choosing their play activities and their play partners. Problem-solving was a natural outcome of solitary play involving engaging materials, and of social-interactive play with peers. It was noted that children were engaged in a variety of activities during the two days. These activities included child-generated play, as well as activities which the teacher had prepared for the children and left at the various learning areas. We noticed that the traditional play activities such as house, blocks, sand, water and paint were not necessarily the favoured choices of the children. The craft, mathematics, reading and science areas were of equal interest to the children and all areas of the classroom seemed to be in constant use. All children were engaged in an activity or moving in a purposeful way to the next activity during our observations. There were no instances of wandering or seeming lack of interest. During the interview, Andrea explained that she chooses and changes activities for the children according to their level of interest. If a learning area is vacant for a day or two, a new set of materials is placed there to stimulate their interest.

Andrea often joins the children's play, helping them to extend their ideas, to consider alternative ideas, to include an additional aspect to their play, such as recording, and to use rich and meaningful language. She is skilled in floating in and out of children's play without disrupting the flow. This was observed in her play at the post office. Andrea began by asking a child sitting alone if she could buy stamps from the child, to which the child responded eagerly. Andrea then sat quietly, writing notes to various students for the postman to deliver. The others observed her and began to "catch on" to the idea of writing notes and addressing them. When Andrea felt that she would not be missed, she quietly walked away from the centre. Several children came to her with letters, which Andrea accepted, but did not move back into the post office area, moving rather to other areas of the classroom to facilitate the play there. Following her visit to each area, Andrea remained responsive to children who continued to approach her, while simultaneously moving gently away from one area and into the next.

Case 3. Melissa. During the free-play time, Melissa spent her time with small groups of children or with individuals. For example, Melissa asked a group of children to help her change the hamster cage while the others were at play. On another occasion, Melissa helped one child who was looking for something to do, to check the collection of junk boxes for sharp corners and edges. He later played with those boxes. Two girls each read a book to Melissa during this time as well. During the interview Melissa mentioned that this free time is planned into her program to allow her the opportunity to observe the children at play and to step in when appropriate to extend their play or to question them about concepts. Problem-solving was often fostered through the teacher's intervention and careful questioning of the children.

During the teacher-directed play time, Melissa concentrated her attention on one of three assigned groups. We observed her helping the children at the puppet centre to get started, to articulate what they wanted to make and to help them find the tools and supplies with which to make their product. Due to the very large ESL population in this class, this method of modelling and eliciting verbal problem-solving may have been particularly effective in promoting concept acquisition through language. Melissa had explained in the interview that she believes that small group activity is the key to meeting the demands of many children at once. The directed activity time is designed so that two groups are able to get started independently and

---

[5] Names have been changed to protect the anonymity of the participants.

require only occasional monitoring by the teacher. This arrangement leaves her free to work with the third group. Melissa always plans the directed activity time to include two independent activities and one activity which requires the teacher's attention. Through the rotation of the groups, each child is guaranteed to receive more individualized attention from the teacher.

Case 4. Kim. In describing her program, Kim indicated that it was activity-based, and to a large extent, the activity component is play. From our observations, it appeared that the play is both child-chosen and teacher-directed. The child-chosen play choices were made at the beginning of the day and were reserved for the children with their tracking folders and name cards which were placed in the pockets located at each centre. Since each child knows that a place is reserved, there is no need to rush. The teacher-directed play occurred daily, as math tubs or theme tubs activities. Problem-solving activities were built into most of the play areas in Kim's class. For instance, the math tubs had specific aims which required the children to work through situations on their own, such as forming identical geometric patterns from magnetic pattern blocks, or making a calendar train by connecting the numbers from 1 to 30 in proper sequence. The computer games required the children to figure out not only how to make the computer work, but to follow the instructions for the problem-solving game. The "village" connecting pieces required the children to plan by building roads, bridges and tunnels. The naturally-occurring problem-solving situations were often mediated by the teacher. However, she was careful to include the children in generating solutions to problems.

The teacher was available to the children during both teacher-directed and child-chosen play times for consultation and for signing them out of their centres. She moved around the room, especially during the math tub activity time, to observe and to talk to the children about what they were doing. Otherwise, she was available to them at her rocking chair, for them to approach to discuss their activities with her. She chose not to become involved directly in their play, particularly their socio-dramatic play, and would not have time to do this in any case, as she was kept very busy talking to the children individually as they came to her with their tracking folders.

Language and literacy

Case 2. Lise. In this French kindergarten, it was clear from our observations that language development is fostered in every aspect of the program. From the time they arrived at school in the morning until they left for lunch, these children were encouraged to use language. It was particularly interesting to note that the children limited themselves to French, despite the fact that there were a number of children from English-speaking homes. The problem of assimilation of French-language and culture in anglophone communities certainly seemed to be under control here. A case in point came up during the interviews with the children. One of the five target children was from an English home and just arrived in this French-speaking area in September, and was therefore predominantly anglophone. However, during the interview she was asked in English, if she speaks English, to which she replied "Oui" and was then asked to say "Hello" into the microphone. She replied by saying "Allô!"

Oral language was encouraged as children gathered on the carpet at entry time, after activity time, and after snack time. Lise encouraged them to engage in conversation with a friend or small group of friends. In addition, one of her goals for the group snack time was to afford children the opportunity to engage in social discussion. Lise could then monitor their conversations to determine what their interests were, and how their language was developing. In addition, there were more formal oral language activities, such as Show and Tell. In this case, each child had the opportunity to bring something each day or to tell about something. Lise elicited language from the children by asking them questions, which served as language models to the other children, who were also given the opportunity to ask questions. The rest of the children knew to listen attentively. From our observations, we could see that the children paid attention because they were interested and not necessarily because it was the rule. They had also learned to respect the other's time to speak, as they would want the same treatment themselves when it was their turn to speak. Other organized activities

included the "sharing" time which occurred every day after snack time. Some children would tell about a book they were looking at, others might tell about an experience they had that morning in school. In addition to the sharing of stories and experiences, the children were given the opportunity to make presentations to the class. Some of the presentations we observed included a wooden bird made in the woodworking centre, a book of paintings made over several days, a lego structure, complete with story narrative, and several chalkboard drawings and accompanying verbal accounts. Although we did not observe a drama sequence, Lise reported that the children may do this, or perhaps a puppet show for the class. The audience is encouraged to ask the presenters questions, which in turn fosters their ability to formulate and articulate meaningful questions. They must learn to take the other's perspective by asking questions which are relevant to him or her. The daily opening exercises also provided opportunities for children to use language in a whole group situation. During the activities of singing, chanting and reciting poems in the whole group, many children were afforded the "anonymity" they needed in order to use language in this way.

In addition to the oral language opportunities which were observed across the different curriculum areas in the class, Lise had devoted a large section of her classroom to a language development centre. Oral language was fostered as children worked together in pairs or small groups on a wide variety of activities. These activities had been prepared with specific learning objectives in mind, in addition to the oral language component. Children were observed in activities to develop alphabet recognition, upper and lower case matching, alphabet sequencing, tracing letters, reading, pre-reading such as left-right progression, and many others. The computer centre offered a wide variety of language games as well.

Case 3. Melissa places a heavy emphasis on language development, following a whole language approach to literacy. She believes this to be particularly important for the children in this area who are primarily from homes in which English is not the first language. Considerable time in the daily schedule is given to activities which foster language development. These activities include opening exercises (prayers, weather, news, calendar, greeting songs), Show and Tell, story time, movement games which involve language, choral reading and other language activities, and theme discussions.

Melissa believes that children help each other learn language through their play together. "They learn language by using it". There is no shyness in play, whereas in the whole group setting there is often shyness when children must speak in front of all their peers. In play, by contrast, children are not afraid to take risks, and will correct each others' speech. Melissa reported that sometimes the children can be heard using the teacher's words to help each other, for example, one child was observed saying, "Let's all say THursday", with her tongue thrust out.

Case 4. Kim reports that she follows a whole language approach to literacy, which employs language learning across curriculum areas. There is no designated time each day for language lessons, however. Kim uses a variety of methods to teach language. Oral language skills are practised during opening exercise time, daily news from home, calendar activities, Show and Tell time, individual conversations with the teacher each day, and through play with peers.

Listening skills are developed as children attend to morning announcements, listen to their friends' daily news, listen to stories read by the teacher or by their older reading partners and through Kim's carefully developed system of getting their attention, whether it be for half the class (the Earth and Trees groups), for a third of the class (the story book groups), the whole class (everyone come to the carpet), pairs (such as the cooperative pairs for the mathematics tub work), or individuals. Kim's system employs counting to three; by the time she has reached three, all children should be listening. It is then the children's responsibility to listen for which group or individual the teacher has called. In addition, Kim uses routines to encourage the children to listen -- for example, where to meet her to get signed out from a centre, or what to do when experiencing difficulty and in need of help. Indeed, Kim remarked, "They never know if I'm going to ask

them to meet me at rocking chair, or is it going to be the chart stand, is it going to be line up at the door for something, so they really have to listen".

Literacy experience with books is encouraged in a number of ways. The children are clearly motivated to listen to stories and to pay close attention to the teacher when she reads. Kim maintains their attention through her voice inflections, and animated gestures. In addition, she stops during the reading to allow children to predict or to express opinions about the story. Paired reading is done in the class and with reading partners from another class. Books are pre-bagged by author so that children do not have difficulty selecting books which are of interest to them. Individual reading is encouraged in the book centre, which is comfortable and quiet and contains a variety of children's literature and class-made books. In addition, the children bring home class-made books to their parents for reading and comments. The comments are written by family members at the back of the big book. These books are written by the story book groups and are often based on a theme, such as what they like to eat. In addition, each day the children read the calendar chart together, which offers anonymity to those children who are shy to read aloud in front of others.

The reading program is closely tied to the writing program in this class. Children experience a variety of writing opportunities in Kim's class. Each child is chosen to be the Child of the Week for one week during the year. In addition to a number of other special activities, the child of the week has a story written about him or her on a large chart. Kim illustrates some of the words in each sentence to help the children read the story. Each child then receives a book based on his or her chart story, with one sentence on each page. It is the child's responsibility to illustrate this book.

When asked whether the children help each other with language development, Kim replied, "Absolutely. It is important for children to see themselves as facilitators too. When children ask me for something, I say, 'Well who do you know in the classroom who can help you?', rather than them always depending on adults". Kim believes that children's self-esteem is built by helping others . "They learn at an early age that we all learn from each other and that they can build on that through life."

Peer relations and self-esteem

Case 1. Andrea described her program as active, as a program in which children take risks in a safe environment, one which recognizes individual needs and allows children to be who they are, free of stereotypes. Andrea believes that her program prepares children for formal schooling while providing opportunities for children to learn cooperation and respect for each other.

During our observations in the class we noted that the role play at the house centre involved girls, rather than boys. During the interview Andrea explained that this kind of stereotypical behaviour would not be discouraged, but that she would also encourage boys to play there as well. In contrast, it was observed that dramatic play at the post office was equally divided among boys and girls. Andrea explained that the post office was a relatively new centre in the classroom and was often the chosen activity of many children, boys and girls alike. Although some children did seem to cluster in same sex groups for activities such as blocks, house, and sharing books, many children were also observed in mixed sex groups at arts and craft activities, paintings, and sand. Conversations among mixed sex pairs did not differ in quality from those among same sex pairs.

In addition to sensitivity to sex stereotyping in Andrea's class, there were no occurrences of behaviour or comments relating to race, colour, religion, or ability observed during our visit. It appeared that the children and the teacher were accepting and supportive of each other as individuals, and that they had learned cooperation and respect for others over their kindergarten year, which was, in fact, one of the primary goals of this program.

Perhaps the most startling observation during our two-day visit to Andrea's class was the lack of conflict seen among this group of children. Indeed, there were no instances of conflict during each of the ten target child observations and only one instance was observed during the recording of the teacher behaviour. The single conflict was very slight and the teacher skillfully helped the children to solve the problem themselves:

10:23 a.m. Recess is over and the children resume activities. The teacher is at the doorway as the children enter. From across the room, a boy in the big block area shouts to the teacher, "These two won't let me play here!" (Apparently only two children are permitted at this centre). The teacher approaches and asks them, "How could we solve this problem?" One boy suggests that maybe three could play there today. The teacher then asks, "Well, what if we try that and see what happens?", and "What happens if it doesn't work?" One child replies, "Then one of us will have to leave". The teacher says "OK" and leaves the centre. The three boys smile at each other and begin to organize their play. To an observer, it appeared that the boys understood that together they had won out over the rule and therefore were now all on the same side.

The interviews with the target children , the interviews with the teacher, and the observations of the children and teacher all supported the teacher's statements about her goals to foster healthy peer relations and self-esteem. The interviews provide convincing evidence that the teacher had detailed knowledge of her children because she was able to predict how individual children would respond when asked questions. The following examples illustrate these points.

Child 1 reported that he thinks he comes to school to "learn stuff". Some of the things he learns in school are "about grades, making stuff, carving stuff, scooping out Jack o'Lanterns, drawing, toasting popcorn at Christmas, getting fit, singing". Andrea predicted that Child 1 would say he goes to school to "learn to play with others (he would have been told that at home), to paint, and to play in the gym." Child 1 did, however, say that his favourite activities in school are snack time and playing and running, but not in the classroom. It is clear that both Child 1 and Andrea were aware that Child 1's priorities were not academic in nature. Andrea's long-term goals for Child 1 were to build on his strong intellectual ability, particularly reading and writing, and perhaps more importantly to help him develop problem-solving strategies when interacting with peers. Therefore Andrea's primary aim for Child 1 involved socialization.

Child 2 When asked why he thinks he comes to school, Child 2 nervously replied, "to learn". Andrea predicted that he would say that "he has to learn, that school is not just for fun." Child 2 receives considerable pressure from home concerning school; therefore one of Andrea's long-term goals for Child 2 was to help him relax and feel capable in school, to develop his confidence and self-esteem.

Child 2 was observed in the Post Office centre, writing letters and delivering them to others in the class. Andrea's short-term goals for Child 2 in this activity were to engage him in pretend writing, to express his ideas and to interact with others. Risk-taking was encouraged and self-esteem enhanced by allowing Child 2 to deliver a letter to the principal down the hall.

Child 3 reported that she thinks she comes to school "to learn something". In particular, Child 3 mentioned "making things and writing". Andrea thought that Child 3 would say she comes to school to "learn to read, academic things". Andrea described Child 3 as being a strong student; therefore her long-term goals for this child were to sustain her self-confidence and risk-taking, to expose her to rich language and to provide her with many hands-on experiences.

Andrea was asked to describe her short-term goals for Child 3, who was observed playing in the house centre. She played the role of the mother and was caring for the baby (doll) while the other "grown-up" children were at work at the post office. Andrea's goals for Child 3 in this activity were to provide her with opportunities for fantasy play, to use language and to develop cooperation skills with peers. Child 3 reported that her favourite thing to do in kindergarten is to "play with my friends".

Case 2. The 21 children in this French-language kindergarten class are homogeneous in terms of race, colour and religion. All children are from white, Catholic homes and the majority are from homes in which French is spoken by both parents. In a few cases, children had one francophone and one anglophone parent and in several other cases, English was the language spoken at home. However, as mentioned earlier, the children spoke French almost exclusively in their interactions with each other and with the teacher. In one case, the children were heard to use the word "marshmallow" instead of "guimauve", however this word has been anglicised in regular use. Lise was quick to joke with the children about this and they accepted her correction by continuing to joke about the word as they played.

There were two children who might be seen as different by their peers. One child was the exceptional child who had been assigned a full-time teacher's assistant. Lise told us that his mental age was three years and that he was severely language delayed. The other children were accepting of this child and attended patiently when he presented his story at presentation time and were never heard to say unkind words about him. The child himself did not interact much with the others, however, choosing rather to communicate with the assistant. He did approach the observer on several occasions to request help or to tell her about something he did. The other child was a dwarf who had elfin-like features. The teacher reported that she was of average intelligence. The other children interacted with her as they would with any other child, although we observed perhaps more nurturant behaviour toward her from her female peers, who often escorted her across the room or put their arms around her.

Case 5. The 19 children in Anna's morning junior kindergarten class are primarily from the homes of blue collar workers and agricultural or industrial workers and farmers. The class appears to be a homogeneous group, whose political, cultural and religious values are similar. English is the spoken language in all of the children's homes. The school is strongly affiliated with the Catholic church.

This community of junior kindergarten children were particularly active. It may be interesting to note that we did observe the afternoon class as well, and found them to be very similar collectively, to the morning class. The children seemed to feel free to express themselves spontaneously, whether during play time or circle time.

The quality of the children's play was very rich at all of the centres we observed. The children's play was not restricted to solitary, parallel or paired play, but was more often seen as cooperative group play which was dramatic in nature. The children were able to move in and out of pretend play as the occasion arose. Furthermore, there seemed to be an understanding among the children in the various groups, about which children would play which roles. There were very few difficulties in establishing roles and rules of the play. New children were quickly assimilated into the existing play, whether as participants or as peripheral players. They were able to combine dramatic play at the hospital and house centres while other children simultaneously played at another pretend game within each of those centres. For example, two boys were observed preparing a meal in the house centre and were using language related to that play sequence, while two girls who were doctors or nurses in the hospital, used the kitchen in the house centre to prepare medicine and meals for the patient across the room.

The choice of play partners was entirely child-initiated. Indeed, the choice of activities also remained with the children. The teacher prepared craft activities, but did not require children to participate if they did not wish to do so. The children appeared to relish their play time. We observed them rushing up to play as soon as the teacher had finished reading a story. They did not wait for her to give instructions or suggestions about what they might do. Our interviews with the target children also revealed that in general, playing is their favourite part of junior kindergarten.

Case Study Discussion

Common Ground

Three areas of common strength stand out among these teachers. The first is that they work very hard and are guided in that work by clearly articulated philosophies and by a sense of mission. Second, they know the children in their classrooms so that their work is sensitive to the individual characteristics of those children. Finally, the quality of their interactions with children is caring and respectful.

It is not surprising that exemplary practice is found among teachers who work hard to implement a personal vision of what kindergarten education should be. Some of this vision is shared; some of it is part of each teacher's uniquely constructed identity. The general philosophies of these teachers could be labelled with widely-accepted terms such as "child-centred", "play-based" etc. Furthermore, their philosophies could be characterized collectively as combining the maturationist and cognitive developmental perspectives, described at length in our literature review. In these respects, the five teachers represent the kind of general philosophy of good kindergarten practice suggested in the literature, in the focus groups, and in the cross-national survey.

What may distinguish these effective teachers is the degree to which general philosophy has been assimilated to a personal and professional identity as kindergarten teacher. Each of the teachers has had years of experience with young children. Most have had extensive background in child development and/or primary qualifications. Through their professional development activities they have incorporated elements of approaches ranging from "whole language" to Math Their Way to Nash's kindergarten program. None of these have been bought whole, however. Instead they are combined with other elements including personal ones such as experiences of teaching swimming to young children.

The philosophies of these teachers are very clearly owned by them. Their practices connect directly to their beliefs; there is consistency between belief and practice. Their beliefs appear to be unusually coherent and they are able to articulate them for others. They feel supported by their administrations and are open to new ideas, but they are clearly driven by their own visions.

The high quality of interaction between the teachers and children was a second area common to these programs. This finding was predictable, given the emphasis on teacher-child interaction in our survey findings on exemplary kindergarten practice. Each of the teachers treated children with care and respect. Each of them managed to be cheerful and patient, sometimes in the face of situations where that appeared to be very difficult. While much of the interaction appeared to nurture the children, it also occasionally stimulated, challenged, or indirectly instructed. Teachers participated in play and extended it on occasion. They asked questions, explored labels and intentionally modelled appropriate language. These more didactic aspects of interaction were nevertheless sensitive and nonintrusive. The children in these classrooms responded very positively to their teachers and appeared to be engaged and happy.

The teachers' knowledge of and sensitivity to individual children was a third area of common strength. During the interviews, the teachers were able to articulate long-range goals for each of the target children and to describe how these goals could be met in the activities observed during our two-day visit. In many cases teachers were even able to predict how individual children would respond to interview questions! Clearly these were teachers who had spent time trying to understand their children. It appeared that the teachers who were best able to predict, had the most systematic observation schemes for tracking children's behaviour and developmental progress.

Variations Among Teachers and Programs

Despite the common ground described above, there was considerable variation among the programs. Some variation is undoubtedly required to fit programs to particular "ecological" settings and to particular populations of children. Variation within a range of "developmentally appropriate" practice is also healthy in that it allows for debate, reflection, and selection of new directions. Furthermore, variation and reflection by individual teachers is a key. Several of these teachers were explicit about the continued search for improvement within their programs. There is no single prototype of exemplary program and a single exemplary program cannot stand still.

Whatever the value of variation, some of it appears to arise from differences in details of the philosophies held by the teachers. Although the teachers tended to blend maturationist and cognitive developmental view points, two of the teachers leaned more towards the maturationist philosophy and the other three tended to emphasize the cognitive developmental view. Furthermore, their roles and practices tended to reflect these leanings. Maturationist leanings went together with an emphasis on the nurturing/supportive role of the teacher, long uninterrupted play periods and relatively less structure. Cognitive-developmental leanings led to emphasis on the facilitator role and briefer, more structured classroom activities. In fact, the degree of structure in two of the programs suggested that the facilitator role blended into more of an instructional (indirect) role. Although child choice of activities was reduced, or at least less spontaneous in the structured programs, in some activities a degree of choice was built in to the structure (e.g., a choice of activity partner).

Implications for Child Development

Play

All of the teachers espoused the importance of play. For some, play was seen as child-driven and large blocks of unstructured play were available. Indeed, in the class with the least structure (and most child management problems) the richest play sequences were observed. In other classes, play was the medium for more directed activities, sometimes with specific skills as intended outcomes. While this directed play did not have features of dramatic fantasy play, it was certainly play -like in the degree of enjoyment the children took from it. More specific, cognitive problem-solving tended to occur in the context of these structured play activities. More general social problem-solving tended to occur in the unstructured play times. This unstructured play was viewed by one of the teachers as emotionally therapeutic. According to her, they go to the centre and just play until they "get their fill".

Language

The emphasis on language was pervasive in these programs. As mentioned above, teachers interacted with children in a variety of ways to encourage language. In addition, several teachers talked explicitly about peer language as an important medium for language development. In addition to oral language experiences, we saw a variety of activities promoting other aspects of language. Big books, process writing, and children's books going home for reading with parents were some of the examples.

Language was certainly rich in the French-language classroom we visited. There was no problem with assimilation of the French-language in the peer conversations of these children. The single English word we overheard was corrected by the teacher and her correction was received with good humour by the children. Several factors may have been at work here. With respect to the program, it was fairly structured and engaging, so there may have been less time for influences such as English television culture to have an influence. However, the school setting was also an important factor. In contrast to minority franco-ontarian communities in the North, this setting was in an Ottawa suburb, in a predominantly francophone area, where support and use of the French-language was high.

Peers

Despite the diversity of these programs, the tone of peer interaction in these classrooms was remarkably positive. The children treated each other with much the same caring and respect shown by the teachers towards them. There was very little physical or verbal aggression. Conflicts tended to be solved peacefully. Caring for each other was exemplified in both the children's interactions and in their interview responses. The importance of peers was seen in what children reported liking best and least about school in the interview. Playing was often reported as "best" and problems with peers were often reported as the "least" liked part of school.

It was interesting to see how specific aspects of programs influenced peer interaction in these classrooms. In one case, eliminating sex stereotyping was a continuing classroom theme with encouragement of cross-sex play. In other cases, classroom structure designed for other purposes had the effect of putting children into cooperative activities with partners who wouldn't ordinarily be chosen, including opposite-sex partners. In some cases, the program was structured to balance (rotate) child choices and teacher assignment of activity partners.

The relation between classroom structure and peer interaction illustrates the importance of "balance" and the point that a teacher's decision to use a particular approach in her/his program will likely have both costs and benefits. As a general illustration, it appeared that less structure led to richer, more elaborate peer play, but may have also contributed to more management problems and more aggression between children. Some of the more structured programs appeared to have the advantage of mixing children and putting them in situations where interaction was unavoidable, and where cooperative, cognitive problem-solving could be developed. Naturally, there was less rich dramatic play in these settings.

A final cautionary note: Certainly a successful program is not solely the work and beliefs of the teacher. While these teachers had the freedom to develop and implement their own programs, they generally felt supported by their administrations and had drawn ideas from various forms of continuing education. Furthermore, the children are the key element in any classroom. When numbers are high and special needs are not supported by the system, it is no doubt difficult to run a program which is effective, whatever the dedication, beliefs, and skills of the teacher. Similarly, some of the programs we saw working effectively with predominantly middle-class children would require adaptation to fit other populations. Nevertheless, the children we saw were generally happy, and confident, and appeared to be engaged in a wide variety of activities fostering their social-emotional and cognitive-linguistic development.

Chapter 7

EXEMPLARY KINDERGARTEN PROGRAMS: CONCLUSIONS FROM THE STUDY

Carl Corter

A Canadian Consensus

An active-learning, holistic, child-centred approach to children in kindergarten has been a consistent theme in Ontario education for decades. This general philosophical orientation is shared by Ministries of Education in Quebec and British Columbia. It is supported by developmental theory, such as Piaget's theory (e.g., 1969), and by research findings, including the results of the present study.

In this study, there was remarkable unanimity across practitioner groups and data collection methods. From consultants in surveys, to teachers in case studies, there was agreement on the general play-based, child-centred philosophy articulated in various Ontario Ministry of Education documents. This unanimity stands in sharp contrast to some of the battles being reported in the United States, as demands for academic preparation clash with longstanding values in early education.

The national survey of teachers and consultants in British Columbia, Quebec, and Ontario showed agreement on non-academic goals and play-based methods for kindergartens. In fact the most important goal for both groups was the "development of feelings of self-worth in the school setting." Among the six other goals we asked about, "academic preparation" was ranked last by both groups. In terms of teaching methods, both groups believed in child-choice of activity and they preferred play to direct instruction. There was some indication that teachers were more concerned with preparation for grade one, as their emphasis on play is reported to decline as the end of kindergarten approaches. Despite favouring play, both teachers and consultants report that the ideal kindergarten has a mix of teaching methods including individual, small group and whole-class activities. In ranking the defining attributes of an ideal kindergarten, both groups ranked "quality of the teacher-child interaction", and "qualities of the teacher" as the most important in a list of nine attributes. Survey questions about teacher preparation for kindergarten revealed a consensus that knowledge of child development is the key variable.

Parents in focus groups and in the in-depth survey were generally supportive of the goals and methods of the educators. For example, 98% of the parents in the national survey reported they believed play contributes to learning. Although they were somewhat more interested in academic preparation, parents agreed that there are other more important goals such as the development of self-worth. The findings on parents' attitudes toward kindergarten should not be viewed as representative of parents in general, since there were sampling limitations. Nevertheless, the degree of agreement between the limited samples of parents and the broader surveys of educators is notable.

The Case of French-language Schools

Special considerations relating to kindergarten education in French-language schools may be seen in national, provincial, and community context. First, with respect to the Canadian context, French-language instruction is guaranteed for all children of francophone citizens of Canada by the Canadian Charter of Rights and Freedoms. At the provincial level, the Ministry of Education is presently developing a support document for "l'animation culturelle" which has to do with personal commitment to cultural awareness and promotion in order to preserve the French-language and culture. According to some analysts, any successful campaign to resist assimilation by franco-ontarians will require "extraordinary measures" (Levasseur-Quimet, 1986). The many challenges faced by French-language schools, particularly in minority franco-ontarian communities, include the influences of English-language child care, neighbourhood play groups and media influences. The challenges are particularly crucial at the kindergarten level as children enter school with various family and child care backgrounds in the French-language. These challenges were illustrated very vividly in the discussions of the French-language focus groups. Nevertheless, kindergarten also presents special opportunities for meeting some of the challenges. For example, school-based child care and enlisting parents in supporting the work of the school, could be very beneficial.

Considering French-language kindergarten in social context strongly suggests that exemplary kindergarten programs cannot be described with a simple formula that will hold across communities or even across classrooms. In fact, flexibility is required within classrooms to accommodate the variety of backgrounds and individual needs of kindergarten children. The complexities introduced by considering context suggest that exemplary practice may best be described in terms of general principles for reflection which will then require implementation in particular contexts of community, school, and classroom, and for individual children in the classroom.

Focus on Child Development

What do we know about child development that sets the background for understanding exemplary kindergarten practice? The individual child's development is holistic: language, play, social-emotional development, and physical growth are intertwined. At the same time the child occupies an ecological niche in the social world of family, classroom, and neighbourhood which feeds into the process of development.

Furthermore, development may be viewed in terms of either general age trends (norms) or in terms of individual differences in rates and patterns of development. The literature reviews on play and problem-solving, language and literacy, and peers and self-esteem reviewed age trends, individual differences, and some techniques for observing and understanding development in these areas.

In an ideal developmental approach there is developmental progress for all, built on specific goals and plans for individual children. The understanding of general developmental patterns provides the road map for progress and for reflection.

Although theoretical and research knowledge of child development may help, the direct observation and understanding of individual children's development by the kindergarten teacher is essential to exemplary practice. Understanding comes from observation, interaction, and empathy with children and their families.

Challenges to the Tradition

Traditional theories of child development emphasize the individual in the non-social environment. New theoretical orientations are emerging which recognize the dynamic interplay between the individual child and her/his social environment. Vygotsky's (1987) theory is a good example; its social orientation makes it applicable to understanding both teacher-child and peer interaction (see Moll, 1990). The theory suggests a variety of concrete ways teachers can assist learning while permitting an active role for the child (Gallimore & Tharp, 1990); at the same time it is broad enough to permit analysis of the role of peers in cooperative learning and peer assistance (Tudge, 1990).

Traditional views of early childhood education, like traditional theories of child development, also pay relatively little attention to the social context. For example, Spodek's widely used textbook (Spodek, Saracho, & Davis, 1991) has no entries related to peers in the index and devotes only a few pages to social studies and social issues in the development of kindergarten children. Increasingly, kindergarten education will be seen in a family, community and cultural context. Spodek himself (1991) makes this point very clearly in a commentary on reconceptualizing kindergarten. He argues that cultural assumptions and values are a more important part of the kindergarten than are theories of individual development. He argues that analysis and reflection on this cultural content will be more productive than debates over theory or academic vs. socialization approaches. Spodek borrows an example from Davis and Gadner in which they analyze (perhaps *demolish* is a better word) the practice of a teacher writing a title across the top of a child's artwork after conversing about the work. "The teacher is sending a power message to the child....telling the child that words are better symbol systems than drawings... (and violating) the child's compositional integrity"(p.166). Whether this kind of analysis simply reflects the traditional "respect" for the child in early childhood education or the cutting edge of a new philosophical approach remains to be seen.

In any case, Spodek (1991) is critical of the new conservatism in early childhood education and the NAEYC "Developmentally appropriate practices" doctrine in particular. For example, "It justifies programs that are focused on cognitive learning, and reflect a white, middle-class, Euro-American perspective."(p.164). Additional philosophical challenges to the NAEYC approach are outlined in Fowell & Lawton (1992) and Kessler (1991; see reply by Bredekamp, 1991). Whatever the outcome of these theoretical debates, there are certain universals in young children's needs--for security and stimulation-- that will not be replaced by concepts of cultural relativity.

Rapid social change is another challenge facing kindergarten. Fears about economies and international economic competition are just one reason for increasing pressure for accountability across the school system. Changes in families, immigration, child care, and technology are all part of the changing context for kindergarten. Not all of these changes are threats to kindergarten; some represent opportunities for kindergarten to provide even greater contributions to society. For example, the growth of child care presents the possibility of smoother connections with the universal educational system at the kindergarten level. Concern over economic issues calls attention to kindergarten as an excellent place to invest in the development of human capital.

Within the school system another challenge to kindergarten philosophy is the growing literature showing that teacher beliefs do not necessarily translate into teacher practices. While there may be a consensus on the ideals of active learning, play-based, child-centred, developmentally appropriate practice, the <u>actual</u> practices will no doubt vary from class to class and in appropriateness for different contexts and children.

Teachers and Programs

It is clear that effective kindergarten teachers must play a number of roles in order to meet the developmental and individual needs of children in their classrooms. A nurturant, supportive role is key. It is believed by many that some of the necessary qualities are personality traits such as cheerfulness, energy, having a sense of humour and other qualities which may not be trainable. On the other hand, qualities of organization and being an effective facilitator of children's development require an understanding of child development and facility in the use of strategic programming to support development in the important areas. In other words, kindergarten teaching is not simply substitute parenting nor is it simply effective pedagogy.

Teacher preparation was not a focus for this study but some implications can be drawn from the material. Knowledge of child development, specialized training for the early years, teaching kindergarten by choice, mentoring by experienced, excellent teachers were all mentioned as contributing to successful preparation. A combination of teacher certification and early childhood education training was seen as being an ideal preparation for kindergarten teachers.

Teacher beliefs of what is ideal overlap with the general philosophical consensus on early childhood education discussed previously. The particular theoretical orientations most clearly represented in this philosophy are the cognitive-developmental and maturationist orientations. In fact, these orientations tended to be combined in the views of the teachers interviewed in the case studies.

It may be that the coherence of a belief system and the sense of mission on the part of the teacher are more important than the particular theoretical orientation. This point of view can be found in Wright's (1983) analysis of what works in compensatory programs. It can also be seen in the narratives of the exemplary teachers in the case studies. It was clear that they had constructed very personal belief systems and practices consistent with these beliefs. These beliefs incorporated their own experiences as well as their preservice and continuing in-service education.

Even though educators promote play and child-centred education, they insist that the teacher must structure the child's activity so that is beneficial. This means that goals are selected, strategies implemented and progress is noted in a systematic way for each child in a classroom. The literature review in this report suggests that some strategies may be more effective than others. For example, a number of studies have shown that the most generally effective environments for promoting social competence and language development of young children are small groups of not more than twelve to fifteen children and an adult who interacts intensively with a few children at a time rather than directing the whole group (Tizard, Cooperman, Joseph, and Tizard, 1972; Ruopp, Travers, Glantz, and Coelen, 1979; McCartney, 1984). Small group interaction with a responsive adult could be particularly important for children at risk because of poverty or family disorganization. In fact participants in the focus groups and in the national survey called for a range of approaches including small group, individual, and whole class interaction between the teacher and children, as well as free play with peers.

The teachers in the case studies illustrated another aspect of program structure--planning for each child. These teachers were able to articulate long-term goals tailored to individual children and provided activities and interactions which supported development toward these goals. Sensitivity to individual children was further illustrated by the fact that the teachers were often able to predict how individual children would answer interview questions.

Schools and the Educational System

More effective kindergarten practice will not be built on prescriptions for the roles kindergarten teachers should play, the qualities they should strive for, or the beliefs they should practice. Clearly much of what goes on in the kindergarten, and as kindergarten children move beyond the classroom, depends on effective partnerships and support at the level of the school, the board, and the ministry. At the level of the school, for example, the principal can support the kindergarten teacher in developing a sense of mission and a personal approach to philosophy and to program. This kind of support was welcomed by the exemplary teachers in our case studies. It also fits an emerging view of the role of the principal as a "leader of instructional leaders" (Fullan, 1992), as opposed to the slightly more dated view of principals as instructional leaders (Fullan, 1988).

Principals and school staff need to reflect on the isolation of the kindergarten. This isolation is a problem for the kindergarten teacher and her or his professional role and for the children whose transition to grade one is made more difficult by the lack of connections between kindergarten and the rest of the school. This issue was recognized some years ago by the Ontario Ministry of Education, and although progress has been made in breaking down the philosophical barriers between kindergarten and the later primary years, there is still a gap that needs addressing. These observations came through most clearly in the focus group discussions. Some of the participants reported successful experiences with family groupings across the kindergarten to grade one gap.

With the introduction of junior kindergarten programs, another gap to reflect on is that between junior kindergarten and kindergarten. In an ideal developmental approach school should flow continuously. However, junior kindergarten provides new levels of experience for children entering kindergarten, and programs will need to be adjusted accordingly. Some parents in our focus groups were concerned that there was no difference in program between junior kindergarten and kindergarten, or perhaps that they did not see progress beyond the initial adjustment to school.

A number of other key variables for the success of kindergarten are beyond the control of teachers and others at the school level. Among these are length of program, class size, the availability of assistants and other types of support. A teacher of two half-day programs with a total of fifty children and no assistant cannot fill all the roles nor reach all the goals of an effective kindergarten. In such circumstances schools, boards, and communities may need to decide what they are going to give up in terms of goals. The ideal class sizes suggested in focus groups, the national survey, and in the literature review were below 20. The availability of an assistant clearly adds to the possibilities for providing instructive and supportive interactions with adults. Full-day kindergarten did not get a universal endorsement from the national survey nor from some of the focus group parents who thought full-day was too much for young children, even though in many cases children in half-day kindergarten are in half day child care as well. However, teachers of full-day kindergarten are much more enthusiastic. It is clear that the recommended range of goals and methods (large group, small group, individual time with teacher, uninterrupted periods for peer play etc.) can be covered more easily with the additional time in a full-day program.

The costs of ideal class sizes, levels of assistance, and program length may limit the implementation of exemplary practices, despite arguments about the costs of *not* investing in early childhood education. However, there may be creative and relatively inexpensive ways in which the education system can help. For example, focus group participants asked that boards and the Ontario Ministry of Education promote the professional status of the kindergarten teacher and an understanding of kindergarten as more than "glorified babysitting". Since there seems to be more stakeholder agreement about kindergarten than about other levels of the educational system, public promotion of kindergarten may be a good place to start in building public support for education. Kindergarten teachers in the focus groups also asked for more opportunities to talk to other kindergarten teachers; if ideas and information about exemplary practice are going to have an effect

in classrooms, social sharing and comparing will be an important part of the process. Sharing of ideas and information across boards could also contribute to raising the level of reflective practice and knowledge of kindergarten. There are many unpublished research studies underway, demonstration projects, and board documents which could be collected on an ongoing basis and made available as an information base to other interested boards or individuals.

Although the data collection in the present study examined the classroom as the focus for exemplary kindergarten practice, it is also useful to analyze how the broader educational system can support kindergarten. A concrete example of this kind of analysis is provided by Katz, Raths, and Torres (1987) who carried out a case study of one school district's progress in understanding and dealing with goals and issues related to kindergarten.

Families, Communities and Society

Good communication between parents and school is seen as a requirement for effective kindergarten practice. On the other hand, the national survey suggested that direct parent participation--by assisting or visiting in the classroom or by extending kindergarten programs into the home -- was seen by many practitioners as a useful but not as a necessary part of an effective kindergarten program. Nevertheless, in programs where parents are directly involved, there is a good deal of satisfaction on the part of both parents and teachers. Recall, too, that many of the effective compensatory education programs included direct parental involvement in program delivery.

Better linkages between child care and kindergarten can also be developed. Current arrangements may lead to disruptions as children move between settings and to confusions over responsibilities and duplication of programs. The efforts to produce a seamless day for children can take many forms. Dickinson (1989) provided concrete examples of this effort in one Ontario school board.

The concept of the school as the hub of social services for children appears to have potential as a way of rationalizing existing support for children and families and focusing it where kindergarten children could benefit. A number of prevention programs for the early years are currently underway with cooperative support from different provincial ministries. Research on these ventures will be important to planning effective kindergarten programs for the future.

Synthesis

What can the teacher take back to the classroom from this study? To this perennial question, we might add, what can other stakeholders take away from the study that could help them work for effective kindergarten programs?

The answers may be put into principles for reflection and action rather than in terms of concrete classroom activities, or in terms of a simple formula or label. We conclude that good kindergartens go beyond concrete activities and general labels such as "child-centred" to exploit the middle ground of specific goals for progress, a variety of supporting activities, and ongoing observation and evaluation. Furthermore, the goals and means of kindergarten education are complex and, as we have found in the case of French-language schools, need to be adjusted to the social context as well as to the unique characteristics of individual children.

Our conclusions from the information collected in this study include the following principles which range across consideration of the individual child to the cultural context for kindergarten education.

• Focus on the Whole Child

The primary goal of developing the child's feelings of self-worth reflects the importance of a holistic approach to kindergarten education. Self-esteem is fostered through interaction and play with peers and adults and through the development of language, social skills, as well as growing competence in the student role. A corollary of this goal is that exemplary programs treat children with respect.

Focusing on the child entails talking to and observing individual children. This observation is enriched by knowledge of child development in the inter-related areas of play, peer relationships, and language. For example, observers may note types of play, strengths and weaknesses in the many facets of language, and social skills or deficits with peers.

• Place the Child in Social Context

As noted above, interaction with both peers and teachers contribute to the child's school adjustment and educational development. Ideal kindergarten practice also places the child in a social context that extends beyond the classroom.

Ethnic and multi-cultural identities need to be recognized in classrooms, both to foster the self-esteem of individual children, and to foster tolerance among the entire class. Encouraging the cultural identity of franco-ontarian kindergarten children is one major goal for exemplary French-language kindergarten classes.

The most important part of the child's social world is the family. Exemplary kindergarten practice requires exemplary communication with parents. Programs that foster parent involvement can go beyond communication. For example, French-language schools may enlist parents to enrich experience with the French language in the home. We conclude that partnerships with parents is one area where more could be done and without a great deal of financial cost. The costs in staff time might well be regained with better parental adjustment to school and constituency-building for education.

• Recognize and Support the Teacher as a Key

The qualities of the teacher and of her or his interactions with the students are central features of an exemplary kindergarten. Despite this key role and despite the importance of kindergarten adjustment in children's life chances, kindergarten teachers are often isolated and undervalued. One of the outcomes of this study is to demonstrate the complexity and value of what they do.

Whether these qualities are developed through teacher education programs is an open question. It is conceivable that not all the requisite qualities, such as cheerfulness and nurturance, can be trained and that considerable selection is required in placing teachers in the kindergarten. On the other hand, it also seems clear that some aspects of teacher competence can be fostered by preservice and inservice training in areas ranging from child development to francisation.

Exemplary teachers appear to have a sense of mission and a coherent personal philosophy of kindergarten education and their practice matches their beliefs. At the same time, their personal beliefs and practices fit their schools and communities. It is important to note that no teacher or program is exemplary in all respects. Part of the secret to developing a coherent philosophy and mission is to avoid being overwhelmed by trying to give equal emphasis to all the possible goals and techniques of kindergarten practice.

• **Work Toward Structured and Balanced Programs**

While personal philosophical beliefs can energize teaching and contribute to coherence, good kindergarten practice is structured and balanced. Structure does not mean teacher-directed, but it does mean that goals are developed, in context, for both the class and for individual children. These goals may relate to particular areas of development such as language or social skills. They may be long-term or short-term. In either case, observation is used to note progress or the need for program modifications.

In pursuing these goals, balance is an important principle. One form of balance is that while a child is given some choice in activities, the teacher may intervene to encourage activities relevant to goals. Another form of balance is the use of a variety of individual, small-group, and whole class activities. Small group activities appear to be particularly effective for many aspects of kindergarten programs, including language development, but individual and whole class activities may be better suited for other goals. Yet another important balance is the teacher's ability to carry out a number of roles such as nurturer and facilitator. A final form of balance is that the program provide children with opportunity for interaction with both the teacher and peers, as well as opportunities for blended interaction, such as when a teacher floats into peer play groups to facilitate and extend play.

• **Provide School and Societal Support for Kindergarten**

Teachers cannot be expected to go it alone in creating ideal kindergartens. Principals can help to reduce the isolation of kindergartens and to support the initiatives of kindergarten teachers. Opportunities for cooperation and sharing between teachers can be created within schools and boards. Specialized inservice for the Early Years can be developed. Support for intervention efforts, for major initiatives on parent involvement, and for effective links between kindergarten and child care will have to come from many levels, ranging from schools to ministries of government. The political will to continue some of the beginnings in these areas will require a societal commitment which in turn will require public understanding of the importance of the Early Years. This understanding will require more than the collection and dissemination of information and research about kindergarten. It will also need to be actively constructed through public debates and consideration of the goals and possibilities of kindergarten. Encouraging this awareness is a task for all the stakeholders in Ontario's kindergartens.

References

Bredekamp, S. "Redeveloping Early Childhood Education: A Response to Kessler". Early Childhood Research Quarterly 6 (1991), pp. 199-209.

Dickinson, P. "Niagara South is Creating New Partnerships for Care and Education". FWTAO Newsletter (April/May 1989), pp. 21-27.

Fowell, N. and Lawton, J. "An Alternative View of Appropriate Practice in Early Childhood Education". Early Childhood Research Quarterly 7 (1992), pp. 53-74.

Fullan, M. G. "Visions That Blind". Educational Leadership 49 (1992), pp. 19-20.

Fullan, M. G. What's Worth Fighting For in the Principalship. Toronto: Ontario Public School Teacher's Federation, 1988.

Gallimore, R., and Tharp, R. "Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse". In *Vygotsky and Education*, edited by L.C. Moll, pp. 175-205. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Katz, L. G.; Raths, J. D.; and Torres, R. T. "A Place Called Kindergarten". Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Family Education. 1-120. (Report) 1987.

Kessler, S. "Alternative Perspectives in Early Childhood Education". Early Childhood Research Quarterly 6 (1991), pp. 183-197.

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire albertain". Échange, 14 (1986), pp. 15-30.

McCartney, K. "Effect of Quality Day Care Environment on Children's Language Development". Developmental Psychology 20 (1984), pp. 244-260.

Moll, L. C., ed. Vygotsky and Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Piaget, J. Psychologie et pédagogie. Paris, Éditions Denoël, 1969.

Ruopp, R.; Travers, J.; Glantz, F.; and Coelen, C. Children at the Center. Cambridge, Mass.: Abt Associates, 1979.

Spodek, B. "Reconceptualizing Early Childhood Education: A Commentary". Early Education and Development 2 (1991), pp. 161-167.

Spodek, B.; Saracho, O.; and Davis, M. Foundations of Early Childhood Education. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey, 1991.

Tizard, B.; Cooperman, O.; Joseph, A.; and Tizard, J. "Environmental Effects on Language Development: A Study of Young Children in Long-stay Residential Nurseries". Child Development 48 (1972), pp. 337-358.

Tudge, J. Vygotsky, "The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practice". In *Vygotsky and Education*, edited by L.C. Moll, pp. 155-172. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Vygotsky, L. S. "Thinking and Speech". In *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol. 1*, edited by R.W. Rieber and A.S. Carton, pp. 39-288. New York: Plenum Press, 1987.

Wright, M. Compensatory Education in the Preschool: The University of Western Ontario Preschool Project. Ypsilanti, MI: High Scope, 1983.

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

Les programmes exemplaires de jardins d'enfants

Rédigé par
Carl Corter
Norman W. Park

PS 022542 (French version)

Ontario

Les études commandées par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions qu'y exposent les auteurs et auteures sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

147

BEST COPY AVAILABLE

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

Les programmes exemplaires de jardins d'enfants

Rédigé par :
Carl Corter
Norman W. Park

Les études commandées par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions exprimées par les auteurs et auteures ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

©IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1993

On peut commander d'autres exemplaires de ce document à l'une des adresses suivantes :

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8

(416) 326-5300
(sans frais) 1-800-668-9938

Les commandes doivent être accompagnées
d'un chèque ou mandat-poste libellé à
l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:
Les programmes exemplaires de jardins d'enfants

Publié aussi en anglais sous le titre: What makes exemplary kindergarten programs effective?
ISBN 0-7778-1350-5

1. Jardin d'enfants--Canada. I. Corter, Carl. II. Park, Norman W. (Norman Wilson), 1949- . III. Ontario. Ministère de l'éducation et de la formation.

LB1167.W4214 1993 372.21'8'07 C93-092568-8

Remerciements

Il n'aurait pas été possible de mener cette recherche à bien sans le soutien du ministère de l'Éducation de l'Ontario qui a fourni les fonds nécessaires au projet. En outre, nous aimerions remercier tous les enseignants et enseignantes, tous les conseillers et conseillères, tous les directeurs et directrices d'école, tous les parents et tous les élèves qui ont participé à l'étude. Nous sommes également reconnaissants aux éducateurs et aux éducatrices qui ont accepté de partager les documents des conseils scolaires avec l'équipe de recherche. Nous remercions tout particulièrement les cinq enseignants et enseignantes qui nous ont accueillis dans leurs classes ainsi que les directeurs et directrices de leurs écoles pour avoir partagé leur temps avec nous et nous avoir donné des exemples de leurs activités. Un certain nombre de chercheurs, hommes et femmes, dont la liste figure à la suite de cette section, ont contribué au projet. Les opératrices de traitement de texte Nikolette Jakovac et Nancy Bowen ont produit plusieurs versions du rapport. Diane Lee, Jue Hui Ho, Natalie Myhal et Dan Tassie ont apporté une aide à la recherche. Nous remercions en outre Marsha Hunt, du conseil de l'éducation de Peel, qui a mis ses talents de bibliothécaire à notre disposition et Ellen Regan à qui nous avons soumis une première version de certaines parties du rapport et dont les commentaires nous ont été très utiles.

Liste des chercheurs

Andrew Biemiller
Institute of Child Study
Faculté d'éducation
Université de Toronto

Carl Corter (chercheur principal)
Institute of Child Study
Faculté d'éducation
Université de Toronto

Isabel Doxey
School of Early Childhood Education
Institut polytechnique Ryerson

Judy Gillis
School of Early Childhood Education
Institut polytechnique Ryerson et
Conseil de l'éducation de la Ville de Toronto

Jennifer Hardacre
Institute of Child Study
Faculté d'éducation
Université de Toronto

Carolyn Lennox
Conseil de l'éducation de Peel

Norman W. Park (chef de projet)
Norpark Research Consultants

Jan Pelletier
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et
Conseil de l'éducation de Peel

Robert Power
Norpark Research Consultants

Suzanne Randall
Institute of Child Study
Faculté d'éducation
Université de Toronto

André Savard
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Dennis Thiessen
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et
Faculté d'éducation
Université de Toronto

Marcel Thouin
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Rick Volpe
Institute of Child Study
Faculté d'éducation
Université de Toronto

Conseils participants

Le conseil des écoles catholiques séparées du district de Nipissing

Simon Brisbois
Surintendant de l'éducation

Joseph Di Profio
Surintendant de l'éducation

Carollynn Desjardins
Directrice d'école

Lise Gadoury
Coordonnatrice pédagogique

Le Conseil de l'éducation de Peel

Paul Favaro
Directeur de recherche

Table des Matières

Remerciements iii
Liste des chercheurs iv

Chapitre 1
INTRODUCTION

Objectifs 1
Grands paramètres de la recherche 2
- Première étape : élaboration du projet de recherche 2
- Deuxième étape : analyse préliminaire 2
- Troisième étape : recherche sur l'excellence 3
- Quatrième étape : rapport 3

Le contexte ontarien 3
- Antécédents historiques et évolution sociale 3
- Égalité raciale et ethnoculturelle 5
- Services intégrés 6

Le développement de l'enfant et le contexte social du jardin d'enfants 6
Les jardins d'enfants dans les écoles de langue française de l'Ontario 9
- Contexte social : de la salle de classe à la culture 9
- Les programmes de jardin d'enfants 14
- Les défis à relever pour créer le programme de langue française idéal en Ontario 15
- Qualités et caractéristiques spéciales des programmes des années préparatoires actuellement en vigueur 15
- Formation du personnel enseignant des années préparatoires dans les écoles le langue française de l'Ontario 16

Bibliographie 18

Chapitre 2
LE JEU ET LA RÉSOLUTION DES PROBLÈMES

Définitions 22
- Le jeu 22
- La résolution des problèmes 22

Le rapport entre le jeu et la résolution des problèmes 24
Arguments en faveur de la contribution du jeu à la résolution des problèm20 25
- La séance d'expérimentation unique 26
- L'apprentissage du jeu 27
- L'analyse structurale 27

Les influences qui s'exercent sur le comportement ludique 28
- Variables liées à l'enfant 28
- L'influence de l'environnement sur le jeu 30
- L'influence du programme d'études 31
- L'influence du contexte social sur le comportement ludique des enfants 32
- L'influence de l'enseignant ou de l'enseignante sur le comportement ludique des enfants 33

Évaluation du jeu 35

153

La complexité associée au jeu de simulation 36
Problèmes généraux posés par l'évaluation 37
Conclusion 38
Bibliographie 40

Chapitre 3
LANGAGE ET ALPHABÉTISATION

Vue d'ensemble 47
Les objectifs liés au langage 47
Ce que l'on sait du développement du langage chez l'enfant 48
Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante 48
État de préparation à la lecture 49
Développement et acquisition des aptitudes linguistiques 49
Langage oral 50
Indicateurs du développement du langage oral 50
Programmes qui favorisent le développement du langage oral 54
Le langage écrit 60
Indicateurs du développement du langage imprimé 61
Programmes qui favorisent le succès de l'apprentissage de la lecture 62
Variables liées à la dynamique de groupe 63
Variables liées à l'organisation du programme 63
Le contenu de l'instruction 64
Variables liées au milieu 64
Conclusion 66
Bibliographie 68

Chapitre 4
DÉVELOPPEMENT SOCIO-AFFECTIF :
APTITUDES SOCIALES, RELATIONS ENTRE CAMARADES ET IMAGE DE SOI

Relations entre camarades 76
L'amitié 77
Statut au sein du groupe 78
L'image de soi 78
Le caractère global du développement 79
L'écologie du personnel enseignant, des camarades et des programmes 81
Programmes généraux qui favorisent le développement socio-affectif 84
Programmes préscolaires de rattrapage 84
Programmes visant à renforcer les aptitudes intellectuelles et interpersonnelles de résolution des problèmes 85
Approches écologiques de la prévention 86
Projets faisant appel à des codes de conduite 89
Conclusion 89
Bibliographie 91

Chapitre 5
RÔLES, CONVICTIONS ET PRATIQUES DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Les différents rôles du personnel enseignant 96
L'enseignant ou l'enseignante comme observateur 96
L'enseignant ou l'enseignante comme liaison 98
L'enseignant ou l'enseignante comme pourvoyeur de soins 100
L'enseignant ou l'enseignante comme modèle 103
L'enseignant ou l'enseignante comme instructeur, planificateur de programme et gestionnaire de l'environnement 105
Les convictions des enseignants et des enseignantes et les programmes 106
Les erreurs 107
Processus, produit et développement affectif 108
Rôles et convictions 109
Le programme de jardin d'enfants 110
Programmes basés sur les convictions maturationnistes 110
Programmes basés sur les convictions behavioristes 112
Programmes basés sur la théorie du développement mental 113
Cohérence entre convictions et pratique 115
Conclusion 117
Bibliographie 119

Chapitre 6
LA RECHERCHE DE L'EXCELLENCE

Vue d'ensemble 124
Rencontres avec les groupes cibles 124
Enquêtes auprès du personnel en exercice 129
Méthode 131
Résultats 132
Résumé : modèle de programme de jardin d'enfants idéal 140
Analyse approfondie de certains programmes exemplaires 141
Méthode 141
Résultats 142
Études de cas 145
Vue d'ensemble 145
Méthodes utilisées pour les études de cas 146
Résultats des études de cas 146
Discussion des études de cas 156

Chapitre 7
LES PROGRAMMES EXEMPLAIRES DE JARDINS D'ENFANTS : CONCLUSIONS DE L'ÉTUDE

L'unanimité canadienne 160
Le cas des écoles de langue française 161
L'insistance sur le développement de l'enfant 162
Les défis posés à la tradition 162
Le personnel enseignant et les programmes 163

Les écoles et le système d'éducation 165
Les familles, les collectivités et la société 167
Synthèse 167
Bibliographie 171

Chapitre 1

INTRODUCTION

Marcel Thouin et Carl Corter
avec André Savard et Norman W. Park

Objectifs

L'objectif général du présent projet de recherche était d'identifier et d'analyser les programmes exemplaires et efficaces dispensés aux élèves des jardins d'enfants du Canada. Dans le contexte actuel de l'éducation en Ontario, la maternelle et le jardin d'enfants sont considérés comme les années préparatoires du système d'éducation. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario se propose de renforcer la base que constituent ces années préparatoires dans les écoles de l'Ontario en prenant des mesures pour promouvoir l'égalité d'accès à des programmes de qualité. La politique du Ministère stipule en particulier ce qui suit :

- Les conseils scolaires de l'Ontario devront offrir des programmes de maternelle d'une demi-journée à l'intention des élèves de quatre ans à compter du mois de septembre 1994 et des programmes de jardin d'enfants d'une demi-journée à l'intention des élèves de cinq ans à compter de 1992.

- Là où ils disposent de l'espace nécessaire, les conseils scolaires pourront dispenser des programmes de jardin d'enfants d'une journée entière.

- Les parents conserveront le droit de décider si leurs enfants fréquenteront les programmes de maternelle et de jardin d'enfants.

- Une nouvelle orientation sera donnée aux politiques et aux programmes relatifs à la maternelle et au jardin d'enfants qui viseront désormais à renforcer l'alphabétisation et les aptitudes sociales de tous les enfants et à satisfaire leurs besoins individuels.

Pour atteindre ces objectifs d'expansion des programmes de jardin d'enfants et de recherche de l'excellence, il est essentiel d'examiner les programmes exemplaires déjà en place afin de mieux définir la politique à adopter et d'élaborer les directives qui permettront la création de programmes efficaces.

Grands paramètres de la recherche

Première étape : élaboration du projet de recherche

En réponse à la demande de proposition du ministère de l'Éducation de l'Ontario, nous avons constitué une équipe de recherche variée qui regroupait des membres des facultés d'éducation, des conseils de l'éducation, des programmes de formation à l'éducation de la petite enfance et d'un cabinet-conseil de recherche. L'équipe comprenait également des chercheurs en développement de l'enfant et des membres du personnel enseignant en exercice. Le groupe s'est réuni périodiquement pendant toute la durée de l'étude pour planifier les différentes étapes de la recherche et examiner les résultats au fur et à mesure de leur production.

Deuxième étape : analyse préliminaire

Le travail proprement dit a commencé par une collecte des publications sur les programmes de jardin d'enfants aux fins d'établissement d'une documentation de base. Le présent chapitre passe en revue certains aspects particulièrement importants des programmes exemplaires dispensés dans les écoles de langue française, ce qui permet d'illustrer combien il est important de placer les programmes de jardin d'enfants dans leur contexte social. L'examen des publications occupe les chapitres consacrés aux trois secteurs qui constituent la base du développement de l'enfant au jardin d'enfants : le jeu et la résolution des problèmes, la langue et l'alphabétisme et le développement social et affectif par le biais des échanges avec les camarades et le personnel enseignant. En outre, un cinquième chapitre traite du rôle des enseignants et enseignantes, autre élément essentiel des programmes exemplaires. Aux fins d'étude des publications, cinq équipes ont été constituées correspondant chacune à l'un des secteurs décrits ci-dessus. Chaque équipe comprenait également un enseignant ou une enseignante en exercice qui a pu comparer son expérience directe avec les programmes exemplaires examinés. Les publications ont été identifiées par des recherches informatiques effectuées dans les bases de données ERIC, PHYCHLIT et FRANCIS et ont été recueillies avec l'aide du conseil de l'éducation de Peel.
Outre la collecte des publications, le chef de projet à également écrit à tous les conseils scolaires de l'Ontario pour leur demander des renseignements sur les programmes de jardin d'enfants dispensés et sur le matériel utilisé. Ces données ont été recueillies et analysées pour dresser un tableau des programmes offerts par les conseils scolaires dans les jardins d'enfants de l'Ontario.

Enfin, et ceci constitue une partie très importante de l'étude, des idées ont été recueillies directement auprès de groupes cibles d'enseignants et enseignantes, de directeurs et directrices d'école, de conseillers et conseillères et de parents. Nous avons rencontré ces groupes pour recueillir leur opinion sur ce qui constitue un programme de jardin d'enfants exemplaire. Ce dialogue avec des personnes qui s'intéressent directement au système d'éducation de l'Ontario a permis à l'équipe de compenser ce que l'examen des publications aurait pu avoir de trop théorique. Sur les douze groupes cibles, six se trouvaient dans le Nord de l'Ontario et, parmi ces derniers, trois comprenaient des participants et participantes en provenance d'écoles de langue française.

Troisième étape : recherche sur l'excellence

Forts de tous les renseignements ci-dessus, nous avons tenté de déterminer quels étaient les éléments les plus importants des programmes efficaces tels que définis par différents représentants et représentantes des écoles de langue française et de langue anglaise et par les publications. Une fois ces éléments identifiés, nous avons rédigé des questionnaires écrits qui ont été expédiés par la poste à des échantillons d'éducateurs et d'éducatrices de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec. Nous avons ainsi pu nous fonder sur l'opinion du personnel enseignant de plusieurs provinces pour établir des critères de définition de l'excellence. À la dernière étape, nous avons choisi un certain nombre de conseils scolaires représentatifs et utilisé des instruments de sondage pour identifier les programmes de jardin d'enfants qui présentaient des caractéristiques exemplaires. Nous avons ensuite procédé à une enquête approfondie de vingt de ces programmes dans les trois provinces ainsi qu'à cinq études de cas intensives en Ontario pour parvenir à une description concrète des classes efficaces qui puisse servir de base à une réflexion sur les programmes exemplaires.

Quatrième étape : rapport

À la dernière étape, l'équipe de recherche, ainsi que plusieurs représentantes et représentants de l'Initiative de refonte des années préparatoires du ministère de l'Éducation ont examiné les rapports intérimaires et les résultats recueillis, puis ont esquissé les grandes lignes d'un rapport officiel. Une ébauche de rapport a été soumise à l'équipe de recherche et au personnel du Ministère à la suite de quoi un rapport a été préparé.

Le contexte ontarien

Antécédents historiques et évolution sociale

L'analyse du contexte historico-culturel de l'éducation en Ontario confère un surcroît d'importance à la présente étude sur les programmes de jardin d'enfants. La rapidité de l'évolution technologique et sociale, l'augmentation de la compétitivité globale et l'accroissement de l'obligation de rendre compte (Raphael, non publié) se conjuguent pour remettre en cause ce qui était depuis longtemps la tradition dans ce secteur. (Voir Corbett, 1989, pour une analyse de l'histoire du jardin d'enfants en Ontario.) Au cours des dernières décennies, l'Ontario a adopté une approche philosophique cohérente et théoriquement défendable de l'éducation au cours des années préparatoires et des années du cycle primaire qui a été définie dans divers documents, notamment Living and Learning (1968), Les années de formation (1975) et le Rapport de l'Étude sur les premières années de formation (1985). Cependant, il semble que le moment soit venu de transcender les positions théoriques générales et d'identifier les mécanismes ou les composantes des différents types de programmes qui donnent de bons résultats quels que soient les principes généraux.

L'intérêt actuel manifesté pour les années préparatoires de maternelle et de jardin d'enfants se révèle opportun pour plusieurs raisons d'ordre social. D'abord, certains programmes exemplaires d'éducation de la petite enfance se sont avérés économiquement rentables dans leurs efforts pour rejoindre les populations défavorisées et ont produit des gains éducationnels à long et à court termes (Haskins, 1989). Les résultats de recherches effectuées aux États-Unis, ainsi que le rapport Wright (1983) de l'Ontario, indiquent clairement que les années préparatoires jouent un rôle de pointe pour les enfants qui risquent de prendre du retard au début du cycle primaire et d'aller d'échec en échec par la suite. Le présent projet de recherche offre l'occasion de commencer à définir ce qui constitue un programme exemplaire dans le contexte canadien pour ensuite adapter cette définition aux populations particulières de l'Ontario, notamment aux groupes défavorisés.

Par ailleurs, les années de jardin d'enfants représentent aussi une occasion sans précédent d'initiation des parents à une association avec le système d'éducation. En fait, les programmes de rattrapage réussis à l'intention des enfants défavorisés font presque toujours appel à une participation directe des parents (p. ex., Lazar, Darlington, Murray, Royce et Snipper, 1982). Tous les enfants, d'ailleurs, peuvent tirer profit d'une collaboration entre les parents et les écoles (p. ex., Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob, 1988; Tizard, Schofield et Hewison, 1982) et cette collaboration constitue également un moyen, pour le système d'éducation, de « se constituer un électorat », c'est-à-dire de s'assurer le soutien du public (Shapiro, 1989). Pour bien faire comprendre aux parents les principes qui sous-tendent l'éducation de la petite enfance, on aura avantage à adopter des critères clairement définis et à les accompagner de suggestions quant à la façon dont le personnel enseignant, les écoles et les parents peuvent œuvrer ensemble au développement des enfants.

Troisièmement, le jardin d'enfants offre un lieu idéal où rejoindre les jeunes enfants en provenance des groupes auxquels appliquer les idéaux sociaux de respect et d'égalité entre les ethnies et entre les sexes. On discutera dans la section suivante de la nécessité d'encourager l'acceptation ethno-culturelle.

Quatrièmement, il semble que l'efficacité des services de garde d'enfants soit en rapport direct avec l'éducation de la petite enfance. C'est-à-dire que les années de jardin d'enfants sont également une période où il est essentiel d'établir des rapports entre les systèmes d'éducation et de garde des enfants. Les recherches effectuées dans ce domaine (Park, 1991) indiquent qu'il est important d'examiner ces systèmes ensemble, la qualité des programmes de garde des enfants d'âge scolaire semblant être supérieure lorsque la garderie se trouve dans les locaux de l'école. C'est la coordination de la transition entre l'école et la garderie qui paraît présenter un problème majeur. Il est évident que les nouveaux développements sociaux, comme l'importance croissante des services de garde d'enfants, continueront à avoir un impact sur la vie des enfants du jardin d'enfants et marqueront tous les secteurs de leur croissance, y compris leur développement social et affectif. (Voir Zimiles, 1986, pour une perspective américaine sur l'évolution sociale et l'éducation de la petite enfance.) Il faut espérer que certains de ces changements seront gérés avec efficacité par une nouvelle politique sociale qui permettra d'améliorer la vie des enfants au jardin d'enfants et au-delà. Le principe des services intégrés décrit ci-dessous constitue l'une des orientations de cette nouvelle politique.

Égalité raciale et ethnoculturelle

Un programme de jardin d'enfants efficace doit tenir compte de la réalité raciale et ethnoculturelle de l'Ontario. En 1986, 23 % de la population était née à l'extérieur du Canada, souvent dans des pays ni francophones ni anglophones (Recensement de 1986, Statistique Canada). En conséquence, un grand nombre des enfants qui fréquentent le jardin d'enfants, particulièrement ceux et celles qui vivent dans les centres urbains, risquent de ne parler couramment ni l'anglais ni le français et de ne pas avoir eu un certain nombre des expériences qui vont de soi pour les enfants nés au Canada.

Cummins (1984) a indiqué que, dans un certain nombre des écoles de Toronto, plus de 50 % des élèves qui entrent au jardin d'enfants n'ont pas l'anglais pour première langue. Si l'anglais est la langue d'enseignement, ces enfants, particulièrement s'ils ont récemment immigré au Canada (Wright et Tsuji, 1983), risquent d'avoir du mal à comprendre les activités effectuées en classe et à établir des rapports avec la personne qui dispense l'enseignement ainsi qu'avec les autres enfants.

Les enfants en provenance d'un milieu ethnique différent de celui de la majorité peuvent également éprouver des difficultés d'adaptation du fait qu'ils et elles ne partagent pas les mêmes expériences que les autres enfants ou n'ont pas les structures cognitives qui vont de soi pour le personnel enseignant. Il peut arriver, par exemple, que l'enseignante ou l'enseignant bâtisse ses cours sur le thème des vacances, des aliments ou d'une autre expérience partagée par la culture majoritaire et exclue par là même, sans le vouloir, les enfants qui n'ont pas fait ces expériences (Heard, 1990; Mock, 1984). Les données suggèrent également que les structures cognitives des enfants en provenance de certaines cultures ne sont pas les mêmes, ce qui les empêche de fonctionner avec efficacité. Les enfants autochtones, par exemple, semblent mieux réussir lorsque les tâches proposées sont affaire d'exécution plutôt que de verbalisation (Browne, 1984) alors que les activités effectuées en classe risquent de faire appel surtout aux compétences verbales et analytiques. Du fait de leurs antécédents culturels, il peut aussi arriver que les parents comprennent mal le sens de la scolarité en Ontario et, de ce fait, ne participent pas activement à l'éducation de leurs enfants.

Compte tenu de ces problèmes, le ministère de l'Éducation a déclaré que les éducateurs et éducatrices de l'Ontario ont un rôle important à jouer dans la préparation des élèves à la vie dans une société pluraliste. À cette fin, le Ministère tient à encourager les initiatives qui «favorisent l'égalité raciale et ethnoculturelle. . . [et qui sont conformes] aux politiques gouvernementales sur l'anti-racisme, le multiculturalisme et les droits de la personne» (ministère de l'Éducation, 1991). À cet effet, le personnel enseignant devra aider les élèves à «acquérir une image de soi positive basée sur la fierté que leur procurent leur identité et leur patrimoine racial et ethnoculturel», à «accepter et apprécier la diversité, à rejeter les attitudes et les conduites discriminatoires issues de préjugés ». Le personnel enseignant devra également chercher à découvrir comment la discrimination, les déformations et les omissions se produisent, corriger ces déformations et adopter des politiques conformes aux objectifs d'une éducation basée sur l'égalité (ministère de l'Éducation, 1991). À cette fin, on pourra trouver utile de consulter les documents préparés par Kilbride (1990) sous le titre *Multicultural Early Childhood Education: A Resource List*.

Services intégrés

C'est au niveau de la petite enfance que les nouveaux modèles d'alliance entre les services sociaux et le système d'éducation de «l'école du 21e siècle» qui ont été proposés en réponse aux besoins des enfants et des familles ont le plus de chances d'être mis en œuvre (Zigler et Ennis, 1989). Des orientations nouvelles se dessinent en Ontario où les ministères commencent à collaborer au soutien des enfants, ce qui pourrait avoir des répercussions positives sur l'éducation au jardin d'enfants. Citons, à titre d'exemple, les services de garde d'enfants dans les locaux scolaires qui sont dispensés en collaboration par le ministère de l'Éducation et le ministère des Services sociaux et communautaires. Ils permettent d'assurer la continuité et d'offrir une journée ininterrompue aux enfants (Park, 1991a), avec certaines répercussions sur le partage des compétences entre les ministères (Park, 1991b). L'argument en faveur des services intégrés constitue une orientation de politique connexe, comme il ressort clairement de publications telles que Nos enfants il y a déjà quelques années (LaPierre, 1980) et, plus récemment, Les enfants d'abord (1990), un rapport sur les services à l'enfance commandé par le ministère des Services sociaux et communautaires. Ce rapport concluait que les écoles devraient devenir le pivot des services aux enfants et à la famille. En fait, des sites pilotes, où des services intégrés sont dispensés aux enfants, sont actuellement en voie de création dans le cadre du projet de l'Ontario intitulé Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur. Ils sont financés conjointement par les ministères des Services sociaux et communautaires, de la Santé et de l'Éducation, avec une aide des ministères fédéraux des Affaires Indiennes et du Nord et du Multiculturalisme. Ces programmes d'essai, qui ont la prévention et le développement des enfants pour objet, offrent un soutien familial et communautaire complet. Sur les onze sites pilotes, huit s'adressent à des enfants entre la naissance et l'âge de quatre ans et trois à des enfants des paliers préscolaire et primaire entre l'âge de quatre et huit ans. Les trois sites préscolaires/primaires sont Cornwall, une communauté essentiellement franco-ontarienne, Etobicoke-Highfield, un quartier ethniquement varié, et un quartier anglophone-francophone de Sudbury avec un certain pourcentage d'anglais langue seconde-français langue seconde et d'enfants autochtones. Les recherches qui accompagnent ces projets devraient fournir des renseignements importants sur la mise en œuvre de programmes exemplaires à l'intention des jeunes enfants de l'Ontario.

Le développement de l'enfant et le contexte social du jardin d'enfants

Le développement individuel des enfants a fait l'objet d'un nombre toujours croissant de publications dont certaines sont examinées dans les chapitres sur le jeu, la langue et l'estime de soi du présent rapport. Il faut faire remarquer que la division du développement de l'enfant en différents secteurs est une commodité artificielle. Les publications indiquent clairement que le développement est global — que la croissance physique, l'acquisition de la langue, le développement intellectuel, le jeu et le développement socio-affectif sont tous liés entre eux. Les approches traditionnelles, comme la théorie de l'apprentissage, la théorie de la maturation et la théorie de l'épanouissement cognitif, s'attachent aussi au développement individuel des enfants. Dans le chapitre sur les convictions du personnel enseignant, on fait remarquer que ces approches sont importantes pour comprendre les principes sur lesquels sont actuellement fondés les programmes de jardin d'enfants mais que l'on voit émerger de nouvelles théories sur le développement qui finiront par influencer les principes et la pratique dans ce domaine.

Bien que les programmes de jardin d'enfants s'adressent aux enfants sur le plan individuel, les publications récentes sur le développement de l'enfant insistent sur la nécessité de comprendre le contexte social dans lequel il ou elle se développe. C'est cette façon de voir que nous avons adoptée dans le présent rapport, particulièrement dans le chapitre sur les relations entre camarades. Une vaste perspective d'«écologie sociale» (p. ex., Bronfenbrenner, 1979; Pence, 1988) permet en effet de mieux comprendre les enfants qui fréquentent le jardin d'enfants et la place du jardin d'enfants dans la société. Au dire de Bronfenbrenner, le développement de l'enfant s'effectue au sein d'un réseau complexe de rapports qui vont des interactions immédiates de l'enfant avec les autres aux influences de la culture sur ces interactions. Dans l'analyse qu'il nous propose, la classe et la famille de l'enfant constituent des exemples choisis de microsystèmes ou de milieux immédiats : d'une part, l'enfant y procède, avec les autres, à des échanges directs qui sont une source de modification mutuelle; d'autre part, les rapports et les échanges entre ses camarades peuvent avoir un effet indirect sur les face à face de l'enfant. La classe existe dans le contexte d'un mésosystème où différents liens relient les microsystèmes de l'enfant. L'exemple classique serait l'effet de la situation familiale sur le rendement scolaire de l'enfant et vice-versa. De plus, les événements qui se produisent dans des milieux auxquels l'enfant n'a pas directement accès peuvent influer sur les interactions qui ont lieu dans son microsystème. Par exemple, l'échange entre parent et enfant risque de souffrir si le parent a passé une mauvaise journée au travail. On appelle ce niveau d'influence l'exosystème. Enfin, tous ces systèmes reliés entre eux sont influencés par le macrosystème d'une culture ou d'une sous-culture particulière.

Ces différents niveaux d'analyse permettent de montrer combien les influences qui jouent sur l'expérience scolaire d'une ou d'un enfant particulier sont complexes. Même au sein du microsystème qu'est la classe, il peut y avoir entre vingt et trente personnes qui exercent une influence directe ou indirecte sur l'enfant. Bien qu'il puisse être utile de penser à ces interactions en termes d'«équilibre» — par exemple entre les échanges de l'enfant avec des adultes (personnel enseignant) et avec ses camarades — il arrive aussi souvent qu'elles se mélangent. Citons, par exemple, le cas de l'enseignant ou de l'enseignante qui favorise un échange ludique actif parmi un petit groupe d'enfants. Les influences indirectes viennent encore enrichir le tableau. Par exemple, un enseignant ou une enseignante qui se tient auprès d'un groupe d'enfants sans effectivement intervenir peut cependant modifier les échanges qui s'y produisent. La perspective écologique nous rappelle aussi que l'inverse peut être vrai : l'échange entre les enfants et leurs camarades peut modifier les rapports entre enseignant ou enseignante et enfants ainsi que les programmes dispensés en classe. Une partie de cette influence des enfants sur le personnel enseignant peut être le fruit de l'observation et de l'adaptation subséquente du programme aux besoins des enfants et des groupes particuliers. La présence d'un ou d'une autre adulte, un adjoint ou une adjointe d'enseignement, par exemple, peut aussi modifier les échanges avec les enfants qui sont dans la classe. Par exemple, s'il est possible de partager la surveillance générale de la classe avec un ou une autre adulte, cela donne à l'enseignant ou à l'enseignante davantage de chances de travailler avec les élèves individuellement ou en petits groupes. De toute évidence, dans certaines classes, le champ des interactions sociales peut s'étendre et inclure les parents, les bénévoles, les visiteurs ou des camarades plus âgé(e)s.

Au niveau du mésosystème, la perspective écologique fournit également un cadre qui permet de relier la classe aux autres milieux primaires de l'enfant, comme la famille, la garderie et le quartier. Les familles jouent un rôle essentiel dans la préparation des enfants au jardin d'enfants. Par exemple, il est reconnu depuis longtemps que les parents peuvent fournir le soutien socio-affectif qui facilite l'entrée

de l'enfant à l'école et les recherches ont maintenant prouvé qu'un rapport sécurisant entre le ou la jeune enfant et la mère est un facteur de prédiction de compétence sociale et d'amour-propre au palier préscolaire et au jardin d'enfants (voir Hartup, 1989). Les parents peuvent également participer de diverses façons aux activités des écoles, notamment en prenant part à l'élaboration et à l'application de la politique scolaire, en contribuant aux efforts mis en œuvre pour aider les enfants à apprendre, en se faisant les défenseurs de leur enfant ou d'un groupe particulier d'enfants, en apportant un appui à l'école et en participant aux programmes de soutien et d'éducation des parents (Jackson, Davies, Cooper et Page, 1988). Chacune de ces formes de participation peut avoir un impact significatif sur les enfants. Dans leur analyse des programmes de rattrapage, Stallings et Stipek (1986) ont conclu que, dans ceux qui avaient donné de bons résultats, les parents et le personnel scolaire travaillaient en étroite collaboration et que l'on aidait les parents à établir avec leurs enfants des rapports qui favorisaient l'apprentissage. D'autres études ont indiqué que les parents peuvent contribuer à l'apprentissage de leurs enfants en encourageant le développement des aptitudes acquises à l'école. Par exemple, on a trouvé que les compétences linguistiques des jeunes enfants s'amélioraient s'ils et si elles faisaient la lecture à haute voix à leurs parents (Tizard, Schofield et Henison, 1982). Les résultats de travaux transculturels (Stevenson, Lee, Chen, Stigler, Hsu et Kitamura, 1990) insistent encore davantage sur le rôle important que jouent les parents dans l'éducation de leurs enfants. Ils indiquent que les enfants ont davantage de chances de faire des progrès à l'école lorsque les parents prennent l'éducation au sérieux, sont capables d'évaluer de façon réaliste les aptitudes de leurs enfants et entretiennent vis-à-vis d'eux et d'elles des attentes élevées quoique réalistes. Les recherches commencent également à explorer les liens entre l'école et les services de garde d'enfants.

Les liens entre les jardins d'enfants et les services de garde après l'école et en dehors de l'école sont en train de devenir une partie importante de l'écologie des jardins d'enfants (Marrocco et Doctorow, 1992). Les enseignants et enseignantes et le personnel des services de garde d'enfants devront partager les renseignements qu'ils détiennent sur le développement des enfants et sur leurs programmes respectifs. Un modèle de liaison entre les programmes de jardin d'enfants et les services de garde sur place est actuellement en cours de développement avec des fonds du gouvernement fédéral dans une école de l'Ontario. Une partie des fonds couvrira les coûts d'une éducatrice ou d'un éducateur de la petite enfance chargé(e) de faire le lien entre la classe de jardin d'enfants et la garderie pour mettre en place des programmes qui se complètent. Les secteurs qui ont posé problème jusqu'ici comprennent 1) la confusion entre les attentes associées aux programmes de jardin d'enfants et aux programmes de garderie, confusion exacerbée par le fait qu'ils sont dispensés au même endroit, et 2) la nécessité de fixer des attentes communes en matière de comportement.

Dépassant le milieu immédiat de l'enfant, on peut voir la classe comme une composante officielle de l'école, du conseil scolaire et du ministère provincial. Les recherches sur l'efficacité scolaire (p. ex. Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob, 1988) ont conclu que les écoles efficaces peuvent contribuer à favoriser l'établissement de classes exemplaires grâce à des facteurs comme le leadership éclairé du directeur ou de la directrice d'école ou de leur adjoint(e), la création d'une atmosphère agréable et positive à l'école, les efforts déployés par les enseignants et enseignantes pour coordonner leurs activités et la participation active des parents à la vie de l'école. Sont également importants les liens non officiels que les écoles établissent avec les communautés, les questions d'intérêt public et les préoccupations nationales. Tout comme l'école, la famille est reliée officiellement et non officiellement au reste de la société, et ces liens se font sentir chez l'enfant et dans la classe. Il est maintenant entendu que la

situation économique d'une famille a un effet sur la santé et le rendement scolaire de l'enfant. De même, il faut tenir compte de l'effet du statut de groupe minoritaire, le cas échéant, sur les enfants, les familles et les collectivités plus petites au sein de la société ontarienne. Certains de ces problèmes ont été examinés dans la section sur les programmes des jardins d'enfants à population multiculturelle et seront analysés plus en détail dans les sections suivantes sur l'éducation en langue française.

Les jardins d'enfants dans les écoles de langue française de l'Ontario

Contexte social : de la salle de classe à la culture

La perspective écologique est un outil utile pour analyser certains des problèmes auxquels doivent faire face les écoles de langue française de l'Ontario. Une analyse approfondie des défis que ces écoles doivent relever permettra aussi de souligner l'importance du contexte social pour les jardins d'enfants. Les problèmes particuliers liés au jardin d'enfants dans les écoles de langue française peuvent être examinés dans le contexte du pays, de la province et de la collectivité. Tout d'abord, dans le contexte canadien, l'enseignement en français est garanti à tous les enfants des citoyens et citoyennes francophones du Canada par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. Au palier provincial, les écoles de langue française bénéficient du soutien d'un sous-ministre adjoint — éducation en langue française et de ressources comme le programme des activités culturelles et les Services consultatifs sur la langue française de la Direction de l'éducation en langue française. Malgré ce soutien, les collectivités franco-ontariennes locales continuent à signaler une érosion du nombre de leurs membres, de leur langue et de leur patrimoine culturel. Dans l'ensemble de la province, par exemple, les effectifs des écoles françaises ont décliné d'environ 21 % entre 1971 et 1987 (Denton, et Hunter, 1991).

À titre de soutien supplémentaire aux écoles de langue française, le ministère de l'Éducation a approuvé l'élaboration d'un document d'appui à «l'animation culturelle» qui porte sur l'engagement personnel envers la sensibilisation et la promotion culturelles. L'animation culturelle est vue comme un moyen d'assurer la promotion continue des aspects culturels de l'éducation en langue française dans le contexte franco-ontarien. D'après certains analystes, toute initiative des Franco-Ontariens pour résister à l'assimilation exigera, pour réussir, l'adoption de «mesures extraordinaires» (Levasseur-Ouimet, 1986). Les nombreux défis que doivent relever les écoles de langue française, particulièrement dans les collectivités franco-ontariennes minoritaires, sont examinés en détail dans le reste du chapitre. Ils se posent à tous les niveaux de l'analyse et vont de l'enfant pris individuellement au contexte social qui l'entoure. Sur le plan psychologique, l'enfant peut souffrir dans son amour-propre et son sentiment d'identité lorsqu'il ou elle doit faire face à son statut minoritaire (Tardif, 1990). Il faut aussi tenir compte des influences écologiques des services de garde d'enfants, des groupes de jeux de quartier et des médias anglophones. Si l'on veut que le système d'éducation tout entier contribue à «l'animation culturelle», il faut prendre en compte tous les paliers politiques, de la collectivité à la province et au pays. Les défis sont particulièrement importants au jardin d'enfants qui accueille des enfants dont les antécédents en français dans la famille et dans les garderies sont très variés et qui vont pour la première fois à l'école. Des préoccupations similaires ont été exprimées, il y a plus de dix ans, dans Nos Enfants

(LaPierre, 1980). Cependant, le jardin d'enfants offre aussi une occasion particulière de relever certains de ces défis. Par exemple, il pourrait être très avantageux de créer des services francophones de garde sur place et d'inviter les parents à participer au travail de l'école.

L'examen des jardins d'enfants de langue française dans leur contexte social nous rappelle qu'il n'existe pas de formule simple qui permette de décrire des programmes de jardin d'enfants exemplaires susceptibles d'être mis en œuvre dans toutes les collectivités ou même dans toutes les classes. En fait, il faut faire preuve de souplesse au sein même de chaque classe de jardin d'enfants en réponse à la diversité des antécédents et des besoins individuels des enfants. Les complexités révélées par l'approche écologique suggèrent que la meilleure façon de décrire les programmes exemplaires est de proposer à la réflexion un certain nombre de principes généraux qui devront ensuite être appliqués en fonction des contextes particuliers de la collectivité, de l'école et de la classe ainsi que des enfants.

Lutte et assimilation : langue, culture et bilinguisme.

> Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui à la fois réchauffe et éclaire. C'est le feu, d'abord, que l'éducation doit entretenir.
>
> Berger

Un certain nombre de recherches sur l'éducation franco-ontarienne ont commencé à émerger à la fin des années 1970. Un grand nombre d'entre elles posaient la question de la langue dans les milieux scolaires mais très peu partaient d'une perspective authentiquement culturelle. On y faisait clairement remarquer combien il était difficile d'établir un français officiel et normalisé dans la classe (Mougeon, Canale et Belanger, 1978) et cette difficulté était jugée provenir d'une «assimilation sans doute en partie liée à la position nettement minoritaire des francophones en Ontario et à leur éparpillement géographique».

D'autres publications (Cazabon, 1980; Mougeon et al., 1984; Heller et Barker, 1988) prônaient la relaxation de l'approche officielle, fortement normative, de l'enseignement de la langue en faveur de nouvelles pratiques pédagogiques plus ouvertes à l'expérience linguistique quotidienne. D'autres encore, qui dépassaient le contexte de l'Ontario, concluaient qu'il était important d'encourager la «conservation » de l'identité et de la culture dans les groupes minoritaires (Khettry, 1986, Péloquin Faré, 1984). Ces recherches insistaient sur le fait qu'il faut promouvoir l'utilisation de la langue minoritaire à la maison et encourager les jeunes des groupes minoritaires à valoriser leur propre langue. De plus, certains travaux attiraient l'attention sur le plaisir associé à l'apprentissage et à l'exploration des ressources de la langue française. Il faut placer cette notion de plaisir au cœur même du cadre culturel pour qu'il puisse prendre racine dès les premières étapes de la scolarité de l'enfant. Cazabon (1980) a résumé ces problèmes en concluant de la façon suivante :

> L'école subit, comme si le fardeau était trop lourd, le poids des idées reçues en matière de bilinguisme. La plupart sont l'aveu d'un défaitisme déprimant. Aucun recul analytique ne semble envisagé pour briser le statu quo. En dernier ressort, il faut avoir

> le courage de dire que, si le modèle traditionnel ne convient pas, il faut le changer avant d'être dépassé. Il se peut que ce soit tout l'encadrement scolaire actuel que l'on doive remettre en cause pour que l'école soit un foyer où la langue serve autre chose qu'elle-même (p. 45-56).

Ces arguments sont clairement énoncés dans le dernier plan directeur proposé par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne.

> La culture ne se limite pas aux beaux-arts, au théâtre, à la littérature et au folklore. Elle comprend aussi les attitudes, les comportements, les croyances et les opinions propres à un groupe donné. La culture ne se compose pas seulement d'une dimension intellectuelle et artistique, elle possède aussi une dimension affective. . . L'école aide à véhiculer cette culture puisqu'elle est un lien privilégié pour la prise de conscience de l'identité des jeunes franco-ontariens.
>
> Conseil de l'éducation franco-ontarienne, 1989.

Proposition de solution sociolinguistique aux défis démographiques

D'autres recherches ont examiné le contexte sociolinguistique et démographique de la langue française en Ontario (Mougeon, 1977; Desjarlais, 1983; Mougeon, 1987; Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Heller et Barker, 1988). Certaines portaient sur les facteurs démographiques régionaux susceptibles de contribuer aux tendances à l'assimilation ou à la survie des minorités en fonction d'éléments comme la taille relative de leur population. Les études sociolinguistiques suggéraient cependant qu'il était possible d'intervenir sur le plan du programme scolaire pour encourager la résistance à l'assimilation. La composante culturelle venait en tête de ces interventions.

Pour trouver des solutions à la conservation de l'identité francophone dans les régions où les francophones ne constituent qu'une minuscule minorité, Heller et Mougeon (1986) ont proposé certaines démarches pédagogiques intéressantes. La tendance générale vise une expansion du rôle de la culture franco-ontarienne et de l'importance qu'on lui accorde dans nos écoles (Caouette, 1988). En même temps, Desjarlais (1983) nous rappelle que la famille a un rôle à jouer de concert avec le climat culturel et les réalités démographiques.

Jardin d'enfants à plein temps et garde d'enfants à l'école

Une autre façon de promouvoir l'identité francophone est d'allonger le temps passé dans les jardins d'enfants et les garderies de langue française. Bien que peu de conseils scolaires de l'Ontario aient encouragé ou mis en place des programmes expérimentaux de jardin d'enfants à plein temps dans leurs écoles, un conseil scolaire a effectivement lancé un projet pilote aux termes duquel 1 200 enfants pourraient fréquenter des classes de jardin d'enfants toute la journée dans ses 36 écoles élémentaires. Les principales raisons pédagogiques du programme à plein temps sont les suivantes : 1) on estime que le jardin d'enfants à plein temps est une stratégie efficace pour freiner l'assimilation des jeunes francophones, 2) l'acquisition de la langue est intimement liée au développement intellectuel, 3) le jardin d'enfants à plein temps semble être le moyen idéal d'intervention précoce pour éviter les problèmes linguistiques qui risquent d'avoir un effet négatif sur l'apprentissage et l'image de soi de l'enfant, 4) enfin, il semble que les enfants défavorisé(e)s puissent tirer avantage de la participation à un programme de jardin d'enfants à plein temps (Biemiller, 1983; Finkelstein, 1983; Humphrey, 1983). On a opposé

certaines objections aux classes de jardin d'enfants à plein temps. Il faut veiller à ce que le programme ne devienne pas, soit une version édulcorée de la première année, soit une expérience stressante pour l'enfant dont on attend un rendement trop élevé. Bien que la prestation de programmes de jardin d'enfants à plein temps semble un moyen efficace pour combattre l'assimilation et favoriser l'apprentissage précoce, certains parents francophones, qui prenaient part à un groupe de discussion dans le cadre de la présente recherche, estimaient qu'une journée entière à l'école était trop pour des enfants aussi jeunes. Néanmoins, on a également fait observer, au cours de la même discussion, qu'un grand nombre des parents dont les enfants fréquentaient un programme de jardin d'enfants à mi-temps devaient habituellement envoyer leurs enfants dans une garderie anglophone pendant le reste de la journée.

Qu'on ait affaire à des programmes de jardins d'enfants à plein temps ou à temps partiel, il paraît essentiel de dispenser des services de garde d'enfants en français. En 1989, des consultations à cet effet ont été amorcées conjointement par le ministère des Services sociaux et communautaires et le ministère de l'Éducation.[1] Eu égard aux besoins de services de garde d'enfants en français, ce rapport présente les arguments suivants : 1) les écoles de langue française étant regroupées dans certaines régions, il faut s'attendre à ce que les installations et le transport coûtent plus cher; 2) il faut créer des programmes postsecondaires de formation en français à l'intention du personnel des garderies de langue française et il faut créer parallèlement des services de supervision et de consultation en français au ministère des Services sociaux et communautaires; 3) il est essentiel d'assurer la conservation de la langue et de la culture à long terme, une fois mis en place les services de garde d'enfants en français.

La formation préscolaire : les orientations à envisager

État de la situation : vue d'ensemble. La fréquentation du jardin d'enfants n'étant pas obligatoire en Ontario et la politique concernant les jardins d'enfants étant en cours d'évolution, les choses sont moins précisément définies que dans les autres secteurs du système d'éducation. Néanmoins, comme on l'a déjà dit, les énoncés de politique des documents actuellement en vigueur (Les années de formation, 1975; La formation aux cycles primaire et moyen, 1976; Une découverte partagée : Enseigner et apprendre au cycle primaire, 1985) indiquent qu'en Ontario, les programmes de jardin d'enfants reposent sur des principes clairement définis. Ces documents ministériels insistent sur l'intégration des aspects affectifs, sociaux et linguistiques du développement dans des méthodes pédagogiques axées sur l'enfant. Ces méthodes doivent respecter le rythme individuel de développement de chaque enfant dans un milieu d'apprentissage riche qui encourage la curiosité et l'exploration. De plus, l'accent est mis sur l'acquisition graduelle des notions en rapport avec les disciplines majeures comme la lecture, l'écriture, les mathématiques, les arts et les sciences.

De plus «à l'âge de quatre ans, l'enfant a acquis les structures fondamentales de son langage» (La formation aux cycles primaire et moyen, 1976, p. 28) et «à l'enfant éprouvant le désir et le besoin d'acquérir plus de connaissances et de modes d'expression, l'école apprendra que toute chose porte un nom, qu'il a avantage à connaître le plus de choses possible pour s'adonner au jeu et à la pratique du langage» (op. cit., p. 29). Cette insistance sur l'apprentissage intellectuel réapparaît dans le Rapport

---

[1]Voir le document intitulé « Consultations sur les services de garde », ministère des Services sociaux et communautaires et ministère de l'Éducation, décembre 1989.

de l'Étude sur les premières années de formation (1985) qui déclare que : «[l'] on a de plus en plus de preuves qu'une stimulation cognitive bien pensée dans la tendre enfance peut avoir non seulement des conséquences positives sur l'intelligence de l'enfant mais peut aussi renforcer sa confiance en lui-même et sa sociabilité» (p. 24). À l'appui de cette déclaration, le rapport cite le chercheur américain Rick Heber ainsi que Jean Piaget. Cependant, le contraste entre les deux auteurs est frappant. Heber remarque ce qui suit :

> . . .tous les enfants disposent de facultés exceptionnelles pour progresser intellectuellement.
> . . . tous les enfants. . . ont le potentiel d'apprendre beaucoup plus qu'ils ne le font à l'heure actuelle (op. cit., p. 24).

Piaget écrit ce qui suit :

> Ce qui m'a toujours le plus frappé, au cours de mes recherches sur les enfants, est la créativité dont ils témoignent durant tout leur développement. Maximale chez le bébé qui apprend presque tout par ses propres actions, elle demeure évidente de 3-4 ans jusqu'à 11-12 ans. . . (op. cit., p. 25).

Pour Heber, l'apprentissage est vu comme un potentiel à exploiter. Pour Piaget, l'apprentissage est une force créatrice essentiellement autonome qui progresse grâce aux échanges avec le milieu. L'un des points de vue aboutit à un enseignement concentré sur la transmission du savoir et invoque implicitement les disciplines scolaires. L'autre propose de tirer parti de l'énergie créatrice de l'enfant et de créer un milieu riche qui serve de soutien à un apprentissage actif. Cette différence est examinée de plus près au chapitre 5 qui compare la théorie de l'épanouissement cognitif de Piaget avec la théorie behavioriste représentée par Heber.

Nous insistons sur cette divergence pour montrer que l'accent qui est mis sur l'apprentissage actif ou sur l'épanouissement cognitif dans les théories sur le jardin d'enfants constitue un élément important de la tradition culturelle francophone en général et de celle des Franco-Ontariens en particulier. Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne a reconnu ce fait dans le travail effectué par Churchill, Frenette et Quazi (1985) qui récuse la théorie pédagogique behavioriste représentée par les idées de Heber :

> Enfin, le dernier problème qui perce au niveau préscolaire, c'est la tendance, maintes fois constatée par nos interlocuteurs, à anticiper dans le programme préscolaire les apprentissages et l'organisation pédagogique des contenus académiques, alors que le programme du préscolaire a toujours été conçu essentiellement comme préparation au programme académique (p. 193).

La tradition théorique francophone est présentée dans un contexte encore plus vaste dans un article d'Atkinson (1989) sur les principes clés de la formation préscolaire en France. Elle fait observer que la tradition française de formation préscolaire est basée sur la réponse «aux observations de l'enfant, aux jeux de l'enfant et aux connaissances pratiques de l'enfant» et ajoute : «Par contraste, aux États-Unis, l'accent est mis sur l'enseignement des matières scolaires» (traduction libre). Elle donne une description intéressante des origines historiques de l'école préprimaire en France et évoque le souvenir

de Jean-Frédéric Oberlin, considéré comme le père des écoles préprimaires (voir aussi Gentzbourger, 1924, p. 170). S'appuyant sur Elkind (1987), Atkinson conclut que : «de nos jours, aux États-Unis, on insiste énormément sur l'enseignement des matières scolaires, ce qui explique l'éducation inadéquate d'un grand nombre de très jeunes enfants» (cf., Plaisance, 1986; Roberts, 1977).

Les programmes de jardin d'enfants du Québec sont basés sur des principes proches de ceux de la formation préscolaire en France. Ces principes sont énoncés de façon répétée dans les documents publiés par le ministère de l'Éducation du Québec : «Le but de l'éducation préscolaire concerne l'enfant et son développement plutôt que sa préparation directe aux apprentissages scolaires» (ministère de l'Éducation du Québec, 1979, p. 124). L'orientation actuelle est caractérisée par l'importance qu'elle accorde à l'enfant plutôt qu'aux matières scolaires (ministère de l'Éducation du Québec, 1981, p. 7). Les trois objectifs de base adoptés par le ministère de l'Éducation du Québec pour la formation préscolaire sont de permettre : 1) que l'enfant apprenne à se découvrir, 2) qu'il ou elle apprenne à entrer en contact avec les autres, 3) qu'il ou elle apprenne à inter-agir avec son environnement.

En résumé, il n'existe donc pas de réponse facile à la question de savoir quel est le rôle exact de l'éducation de la petite enfance. Il semble néanmoins important de définir l'orientation théorique à lui donner aux fins de planification à la fois de programmes d'éducation soigneusement élaborés et de programmes de formation du personnel enseignant clairement définis. Lorsque l'on examine les options possibles pour les programmes de jardin d'enfants dans les écoles de langue française, il ne faut jamais perdre de vue le contexte particulier de la communauté francophone. Cette question sera abordée dans la section suivante. Compte tenu des discussions ci-dessus, on peut concevoir des différences fondamentales dans les programmes de jardin d'enfants suivant qu'ils visent les francophones ou les anglophones de l'Ontario.

Les programmes de jardin d'enfants

Différences individuelles entre les enfants et diversité des programmes

Les enfants qui entrent au jardin d'enfants dans les écoles de langue française de l'Ontario ont des antécédents linguistiques extrêmement variés. Ils et elles viennent aussi bien de familles où l'anglais est la langue dominante que de familles qui continuent à parler français (Desjarlais et al., 1980; Mougeon et al., 1984; Mougeon, Heller et al., 1984). Selon la langue parlée à la maison, ces élèves sont habituellement classés en anglo-dominants ou franco-dominants. Il existe également une troisième catégorie d'élèves bilingues. Un certain nombre de recherches sur le transfert linguistique aux dépens de la minorité sont intéressantes à étudier (Lachapelle et Henripin, 1980; Mougeon, Heller, Beniak et Canale, 1984; Brent-Palmer, 1980; Castonguay, 1977, Veltman, 1976).

L'objectif premier des recherches sociologiques citées plus tôt était de faciliter la mise en œuvre de programmes scolaires qui répondent aux réalités locales de chaque conseil scolaire. Parmi ces recherches, celle de Mougeon, Canale et al. (1987) est particulièrement intéressante car elle a pour objet spécifique d'offrir un guide pour la sélection, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes. Ces auteurs commencent par remarquer que la présence d'enfants anglo-dominants dans la classe peut retarder le progrès général des élèves franco-dominants. Ils passent en revue les principales méthodes

proposées par les conseils scolaires pour intégrer les enfants anglo-dominants dans une école de langue française. Parmi ces méthodes, citons les classes d'orientation, les classes de refrancisation et les classes de rattrapage linguistique avec division des élèves anglo-dominants et franco-dominants en classes séparées. On a aussi parfois des classes mixtes avec cours de rattrapage pour les élèves anglo-dominants. Dans certains cas, on ne fait aucune distinction entre les classes. Le guide propose la procédure suivante : 1) cerner le problème, 2) choisir et mettre en place les programmes appropriés, 3) évaluer le fonctionnement des programmes. L'essentiel est de reconnaître, dès le seuil de la scolarité, le défi fondamental qui se pose à l'éducation franco-ontarienne, à savoir :

> Il s'agit en Ontario non pas d'offrir une instruction bilingue (dans la langue minoritaire et dans la langue majoritaire), mais plutôt d'instruire dans la langue de la minorité des enfants qui, pour la plupart, parlent la langue de la majorité et luttent pour garder la langue de la minorité ou encore qui l'ont perdue ou ne l'ont pas encore acquise.
>
> Mougeon, Canale et al., 1987, p. 2.

Les défis à relever pour créer le programme de langue française idéal en Ontario

Mougeon, Canale et al., (1987) énumèrent les nombreux défis à relever pour créer des programmes de jardin d'enfants adéquats dans les écoles de langue française. Un certain nombre de ces défis sont examinés dans une étude effectuée par Churchill et al. (1985) qui concluent que : 1) un nombre important des élèves qui fréquentent l'école ne parlent pas suffisamment bien la langue d'enseignement pour exprimer des besoins simples, 2) divers programmes d'orientation ont été élaborés en réponse aux besoins locaux ou régionaux plutôt qu'aux exigences provinciales mais ils n'ont pas été évalués, 3) les différences linguistiques entre les régions ne semblent pas donner lieu à des pratiques pédagogiques différentes, 4) les systèmes d'identification précoce des enfants d'âge préscolaire ne fonctionnent pas bien et 5) il existe une tendance à commencer le programme scolaire de première année au niveau du jardin d'enfants.

Qualités et caractéristiques spéciales des programmes des années préparatoires actuellement en vigueur

Compte tenu de ces problèmes, nous avons examiné un certain nombre de programmes de jardin d'enfants dispensés dans les écoles de langue française de l'Ontario (Thouin et Savard, 1991). Contrairement à l'orientation théorique générale adoptée par les publications francophones, la majeure partie de ces programmes révélaient un grand nombre d'activités d'apprentissage basées sur des tâches étroitement définies et imposées par l'enseignant ou l'enseignante qui en choisissait le contenu. Pour la plupart, ces programmes se concentraient sur les matières scolaires telles que prélecture, préécriture, prémaths, etc. Le programme de formation linguistique (programme d'orientation ou de refrancisation) ne semblait que légèrement différer des programmes ordinaires, la principale différence étant apparemment la répétition de formes orales simples comme : « Bonjour! Comment ça va?», « Qu'est-ce que c'est?» et ainsi de suite. Néanmoins, au moins l'un des programmes que nous avons examinés (Charland, 1990) incorpore effectivement des éléments exemplaires, notamment : centres d'apprentissage (pour la communication, la planification du temps, le développement psychomoteur) et

choix par l'enfant des activités et des priorités d'apprentissage à partir d'un tableau de programmation avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante. Le même programme propose une série d'activités à intégrer aux centres de développement. Il serait utile de procéder à une analyse plus détaillée des programmes de langue française dispensés dans les différentes régions de l'Ontario pour identifier et encourager ceux qui correspondent aux besoins des enfants et de la communauté franco-ontarienne.

Formation du personnel enseignant des années préparatoires dans les écoles de langue française de l'Ontario

Le Rapport de l'Étude sur les premières années de formation (1985), après avoir déclaré qu'un grand nombre des problèmes associés à la formation du personnel enseignant des premières années sont les mêmes pour les écoles de langue française et de langue anglaise, concluait de la façon suivante :

> À propos des enseignants s'occupant de jeunes enfants, tout le monde partageait la même opinion : ils devraient être exceptionnels. . . Les enseignants des premières années devraient posséder un certificat du spécialiste pour l'enseignement au primaire, avoir des connaissances approfondies sur le développement de l'enfant, les théories d'apprentissage et la psychologie du développement. . . Selon certaines personnes, l'éducation de la petite enfance devrait appartenir à un domaine de spécialisation (p. 21).

On a récemment pleinement reconnu à quel point il était important de dispenser une formation précise et spécialisée aux personnes qui s'intéressent à l'éducation des jeunes enfants. Notre rencontre avec un groupe d'enseignants et d'enseignantes de jardins d'enfants et de maternelles de langue française dans la région de North Bay a révélé que la majeure partie du personnel enseignant avait acquis ses compétences par l'expérience. On reconnaît néanmoins que des qualifications en enseignement du cycle primaire peuvent contribuer à la formation du personnel enseignant des enfants d'âge préscolaire. Ce même groupe d'enseignants et d'enseignantes estimait qu'il est essentiel que le personnel enseignant apporte un sentiment de sécurité aux enfants dont il est chargé. Les enseignants et enseignantes doivent créer une atmosphère familiale, être capables de comprendre les véritables besoins des enfants même si ces derniers et ces dernières ne sont pas toujours en mesure de les exprimer clairement. Le groupe a insisté sur l'importance du contact entre le personnel enseignant et les parents qui laissent souvent un ou une enfant à l'école pour la première fois.

Les caractéristiques ci-dessus, bien qu'importantes, ne permettent pas d'établir de façon adéquate le profil de l'enseignante ou de l'enseignant idéal des écoles de langue française de l'Ontario. Mougeon a déclaré, il y a quelque douze ans, qu'il est essentiel que les enseignants et enseignantes aient suivi des cours sur l'acquisition de la langue et des cours de linguistique fondamentale et disposent donc, a fortiori, d'une certaine connaissance de la sociolinguistique (Mougeon, 1978, p. 390-391). Ce type de formation est encore plus important pour les personnes qui se spécialisent en éducation de la petite enfance, les enfants auxquels elles ont affaire venant de familles où l'utilisation du français varie énormément. Actuellement, les facultés d'éducation des universités qui forment les futurs enseignants et enseignantes des écoles de langue française n'offrent pas de cours de linguistique.

On pourrait aussi faire davantage pour initier les futurs enseignants et enseignantes de langue française aux techniques et aux théories concernant la francisation et l'animation culturelle. Il faut enfin sensibiliser le personnel enseignant à la culture franco-ontarienne, particulièrement les personnes francophones éduquées à l'extérieur de l'Ontario, et il pourrait être avantageux de faire appel, à cette fin, à la formation en cours d'emploi.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille M. Des enfants non-francophones à l'école : quel apprentissage? quel français? Paris : Armand Colin, 1982.

Atkinson, A. "French Preprimary Education: A Tradition of Responding to Children". Early Child Development and Care 46 (1987), pp. 77-86.

Bronfenbrenner, U. The Ecology of Human Development. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.

Browne, D. A. "WISC-R Scoring Patterns Among Native Americans of the Northern Plains". White Cloud Journal 3 (1984), pp. 3-16.

Cazabon, B. Le français parlé en situation minoritaire. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

Charland, L. Departs. Conseil des écoles catholiques du district de Cochrane Iroquois Falls CFORP, 1990

Churchill, S.; Frenette, N.; et Quazi, S. Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation. Vol. 1 : Problèmes de l'ensemble du système. L'élémentaire et le secondaire. Le conseil de l'éducation franco-ontarienne, 1985.

Conseil de l'éducation franco-ontarienne. Plan directeur de l'éducation franco-ontarienne. Vol. I : École franco-ontarienne aspiration et orientations; Vol. II : L'enseignement au palier préscolaire, janvier 1989.

Corbett, B. A Century of Kindergarten Education in Ontario. Mississauga, Ontario: The Froebel Foundation, 1989.

Cummins, J. "Heritage Languages and Canadian School Programs". In *Cultural Diversity and Canadian Education*, edited by J. R. Mallea and J. C Young, pp. 1-16. Ottawa: Carleton University Press, 1984.

Denton, M., and Hunter, A. "Education and the Child." In *The State of the Child in Ontario*, edited by R. Barnhorst and L. Johnson. Toronto: Oxford U. Press, 1991.

Desjarlais L.; Cyr, H.; Brûlé, G. L'élève peu ou pas français dans les écoles de langue française. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

Desjarlais L. L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens : Une étude de cas. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1983, 10p.

Elkind D. Miseducation: Preschoolers at Risk, New York: Knopf, 1987.

Fair, J. Teacher Interaction and Observation Practices in the Evaluation of Student Achievement. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1980.

Hartup, W.W. "Social Relationships and their Developmental Significance." American Psychologist 44 (1989), pp. 120-133.

Haskins, R. "Beyond Metaphor: The Efficacy of Early Childhood Education". American Psychologist 44 (1989), pp. 274-282.

Heard, D. "How Do Teachers Identify Multicultural and Cross-cultural Pedagogical Phenomena In and Out of Arts Classrooms?" Educational Review 42 (1990), pp. 303-318.

Heller, M. and Barker, E. "Conversational Strategies and Contexts for Talk: Learning Activities for franco-ontarian minority schools. International Journal of Early Childhood 20-21 (1988).

Jackson, B. L.; Davies, D.; Cooper, B. S.' and Page, J.A. Parents Make a Difference: An evaluation of New York City's 1987-1988 Parent Involvement Program. Policy Report. New York: Fordham University Graduate School of Education, 1988.

Khettry F. "Assimilation linguistique et attitudes linguistiques de jeunes alsaciens". Revue Canadienne des langues Vivantes, 43 (octobre 1986).

Kilbride, K. M. Multicultural Early Childhood Education: A Resource Kit. Toronto: Ministry of Community and Social Services, 1990.

La Pierre, L.L. To Herald a Child: The Report of the Commission of Inquiry into the Education of the Young Child. Toronto: Ontario Public School Men Teacher's Federation, 1981.

La Pierre, L.L. Nos enfants, Rapport de la Commission d'enquête sur l'éducation des jeunes enfants. Toronto : L'Ontario Public School Men Teachers' Federation, 1981.

Lazar, I.; Darlington, R.; Murray, H.; Royce, J.; and Snipper, A. "Lasting Effects of Early Education". Monographs of the Society for Research in Child Development 47 (1982), pp. 1-151.

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire albertain". Échange 14 (1986), pp. 15-30.

Mallea, J. R. "Cultural Diversity and Canadian Education." In *Cultural Diversity and Canadian Education*, edited by J. R. Mallea and J. C. Young, pp. 1-16. Ottawa: Carleton University Press, 1984.

Marrocco, J. and Doctorow, R. "Rainbow Connection: A Partnership Between Daycare and Kindergarten". FWTAO Newsletter 10 (1992), pp. 21-23.

Mock, K. "Multicultural Education in Early Childhood: A Developmental Rationale." In *Multicultural Early Childhood Education*, edited by K.A. McLeod, pp. 7-13. Toronto: University of Toronto, 1984.

Mortimore, P.; Sammons, P.; Stoll, L.; Lewis, D.; and Ecob, R. School Matters. Berkeley: University of California Press, 1988.

Mougeon, R.; Canale, M.; Bélanger, M.; and Heller, M. "Le problème des élèves anglo-dominants dans les écoles ontariennes de langue française". La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 41 (November 1984), pp. 336-352.

Mougeon, R.; Heller, M.; Beniak,; et Canale, M. "Acquisition et enseignement du français en situation minoritaire : le cas des franco-ontariens". La Revue Canadienne des Langues Vivantes 41 (novembre 1984), pp. 315-335.

Mougeon, R.; Canale, M.; et Belanger, M. "Rôle de la société dans l'acquisition et le maintien du français par les élèves franco-ontariens". La Revue Canadienne des Langues Vivantes, 34 (1978), pp. 381-394.

Mougeon, R.; Canale, M.; Belanger, M.; and Heller, M. Programmes dans les écoles élémentaires de langue française: Trousse pour le choix, la mise en place et l'évaluation des programmes. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1984.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Les années de formation. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1975.

Ontario. Ministère de l'Éducation. La formation aux cycles primaire et moyen. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1976.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Rapport de l'étude sur les premières années de formation. Toronto : Ministère de l' Éducation de l'Ontario, 1985.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Une découverte partagée : Enseigner et apprendre au cycle primaire. Document d'appui aux années de formation. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1985.

Ontario. Ministry of Education. Cultural Activities: Future Direction. Briefing Notes. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1991.

Ontario. Ministry of Education. Unity in Diversity. Draft. Toronto: Ontario Ministry of Education, Ontario, 1991.

Ontario. Ministry of Education. Living and Learning: The Report of the Provincial Committee on the Aims and Objectives of Education in the Schools of Ontario. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1968.

Ontario. Ministry of Education. Report of the Early Primary Education Project. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1985.

Ontario. Ministry of Education. The Formative Years. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1975.

Park, N. W. A Comparative Study of School-aged Child Care Programs. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1991a.

Park, N. W. "Child Care in Ontario." In *The State of the Child in Ontario*, edited by R. Barnhorst and L.C. Johnson. Toronto: Oxford University Press, 1991b.

Péloquin Faré, L. "Les attitudes des Franco-américains envers la langue française". The French Review 57 (1984), pp. 657-668.

Pence, A., ed. Ecological Research with Children and Families: From Concepts to Methodology. New York: Teachers College Press, 1988.

Plaisance, E. L'enfant, la maternelle, la société. Paris, PUF, 1986.

Québec. Ministère de l'Éducation. L'école québécoise, Énoncé politique et plan d'action. Québec : Ministère de l'Éducation, Québec, 1979.

Québec. Ministère de l'Éducation. Programme d'éducation préscolaire. Québec : Ministère de l'Éducation, Québec, 1981.

Québec. Ministère de l'Éducation. L'éducation préscolaire : Un temps pour apprendre. Québec : Ministère de l'Éducation, Québec, 1987.

Raphael, D. "Accountability and Educational Practice: Paradigm Clashes in Ontario Education". Unpublished. Updated 1989.

Roberts, A. F. B. "Pressures on French Preschool Education". Comparative Education 13, (1977), pp. 191-198.

Shapiro, B. Address to FEUT Retreat, The Briars, Ontario, 1989.

Stevenson, H. W.; Lee, S.; Chen, C.; Stigler, J. W.; Hsu, C; and Kitamura, S. "Contexts of Achievement". Monographs of the Society for Research in Child Development 55 (1990), pp. 1-123.

Stallings, J. A. and Stipek, D. "Research on Early Childhood and Elementary School Teaching Programs". In *Handbook of Research on Teaching* (Third Edition), edited by M.C. Wittrock, pp. 727-753. New York: Macmillan, 1986.

Tardif, C. L'identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire. Éducation et francophonie, 18, (1990) pp. 18-22. 1990.

Tizard, J.; Schofield, W.; and Hewison, J. "Collaboration between Teachers and Parents in Assisting Children's Reading". British Journal of Educational Psychology 52 (1982), pp. 1-15.

Wright, E. N. and Tsuji, G. K. The Grade Nine Student Survey: Fall, 1982. Toronto: Toronto Board of Education, Research Service, 1983.

Wright, M. Compensatory Education in the Preschool. Ypsilanti, Mi: High Scope Press, 1983.

Zigler, E. and Ennis, P. "The Child Care Crisis in America". Canadian Psychology 30 (1989), pp. 116-125

Zimiles, H. "The Social Context of Early Childhood in an Era of Expanding Preschool Education". In *Today's Kindergarten*, edited by B. Spodek. New York: Teacher's College Press, 1986.

Chapitre 2

LE JEU ET LA RÉSOLUTION DES PROBLÈMES

Judy Gillis et Jennifer Hardacre

Les personnes qui prennent la défense du jeu et y voient l'une des composantes légitimes du programme d'études (FWTAO, 1986; Glickman, 1981; Sawyers et Rogers, 1988; Smilansky et Shefatya, 1990; Spodek et Saracho, 1988) avancent souvent l'argument que le jeu contribue au développement des capacités de résolution des problèmes des enfants. Par ailleurs, les documents des ministères de l'éducation qui exposent les objectifs de l'éducation et la politique relative aux programmes d'études ont souvent insisté sur la nécessité de développer l'aptitude à résoudre les problèmes chez les futurs citoyens et citoyennes, tout particulièrement ces dernières années où l'on s'est montré préoccupé par la survie du pays dans son ensemble et par sa capacité de compétition au sein de l'économie mondiale. En fait, dans un numéro récent d'un périodique populaire et beaucoup lu, on associait le potentiel économique d'un pays à une population active et capable d'identifier et de résoudre les problèmes plutôt qu'à la possession de capitaux ou d'une capacité de fabrication (Reich, 1991). Avant d'examiner si l'activité ludique s'apparente à la résolution des problèmes ou si elle contribue à développer cette aptitude, il faut tout d'abord définir les deux termes.

Définitions

Le jeu

Le jeu a depuis toujours la réputation d'échapper à toute définition (Millar, 1968, Spodek et Saracho, 1988). Depuis plus d'un siècle, les philosophes, les éducateurs et éducatrices, les psychologues et même le poète Schiller se sont efforcés de mettre le jeu en mots, si bien que nous disposons actuellement d'une douzaine au moins de définitions soi-disant classiques qui essayent d'expliquer le «pourquoi» du jeu ainsi que de théories dynamiques plus modernes qui s'attachent au processus mis en oeuvre par le jeu (Gilmore, 1971). La définition adoptée ici est que le jeu est 1) motivé intrinsèquement, 2) caractérisé par l'attention aux moyens plutôt qu'aux fins, 3) caractérisé par l'absence de conformité, 4) différent du comportement exploratoire (ce point de vue est sujet à controverse et sera discuté en détail ci-dessous), 5) physiquement actif, 6) source de plaisir et 7) systématiquement relié aux activités non ludiques (Rubin, Fein et Vanderberg, 1983; Garvey, cité dans Donmoyer, 1981).

La résolution des problèmes

Un problème est «une question posée ou qui doit être posée aux fins de recherche, d'examen, de discussion, de décision ou de solution » (*Webster's Third New International Dictionary*, 1971). On peut

définir un problème comme une situation présentant un décalage entre ce qui est et ce qui devrait être, ce qui était désiré ou attendu. De plus, un problème est caratérisé par le fait qu'il n'a pas de solution évidente. Un problème se manifeste presque toujours par l'apparition d'une forme quelconque d'émotion qui peut aller de la préoccupation ou de l'intérêt superficiel à l'extrême anxiété. Les problèmes vont du momentané, du trivial et du personnel au long terme, au catastrophique et au global. Ils apparaissent dans tous les secteurs de l'existence.

On peut définir la résolution des problèmes comme le processus de recherche d'un règlement aux questions qui se posent. On trouve un modèle d'utilité générale de ce processus dans plusieurs programmes-cadres actuellement en usage en Ontario (ministère de l'Éducation, 1979; 1985b). Issu des travaux de Robinson, Tickle et Brison (1972), ce modèle comprend plusieurs étapes qui sont présentées comme linéaires bien qu'en réalité, les retours en arrière soient continuels. Ces étapes sont les suivantes :

1) Définition du problème — une personne prend conscience d'une contradiction au sein d'une situation et l'identifie.

2) Formulation de la question — pour faire face au problème, la personne doit formuler une ou plusieurs questions qui permettent de clarifier la situation.

3) Production de solutions — la personne réfléchit aux moyens raisonnables de répondre à la (aux) question(s).

4) Collecte de données — la personne recueille de différentes façons des renseignements sur le problème et sur les diverses solutions possibles.

5) Synthèse — les données sont réunies, souvent en fonction de règles de différents degrés de rigueur, pour voir quelle(s) solution(s) répond(ent) le mieux à la (aux) question(s).

6) Conclusion — la (les) meilleure(s) réponse(s) est (sont) retenue(s) et mise(s) en oeuvre.

7) Évaluation — la conclusion et la mise en oeuvre sont évaluées en fonction de leur capacité de résolution du problème.

L'un des traits persistants d'un grand nombre de problèmes réels (par opposition à ce qu'on appelle des «problèmes» et qui sont en réalité des exercices comme on en trouve dans les manuels et les feuilles de travail) est leur ambiguïté et leur manque de précision. Les problèmes réels sont mal définis, embrouillés, tortueux. Ils se faufilent par la porte arrière sans prévenir. Ils sont détestables et dérangeants. C'est pourquoi l'une des plus importantes démarches préalables à la résolution des problèmes est la reconnaissance du problème et sa définition. Tant que le problème n'est pas reconnu comme tel et défini à l'étape de la formulation de la question, on ne peut rien faire. Cette caractéristique des problèmes réels, par contraste avec les «problèmes» hypothétiques des feuilles de travail mentionnés ci-dessus, revêt une importance particulière lorsque l'on examine les liens entre la résolution des problèmes et le jeu.

Le modèle dont nous parlons est applicable à la fois aux problèmes à solution unique et aux problèmes à solutions multiples. Dans le premier cas, il n'y a qu'une seule réponse correcte et l'étape de la production de solutions consistera à envisager différentes méthodes pour y parvenir alors que, dans le deuxième cas, il faut trouver à la fois des solutions et des méthodes différentes. Le modèle est également applicable aux problèmes qui se posent dans des disciplines variées, depuis les mathématiques et les sciences jusqu'à la réflexion critique, et à ceux qui émergent dans la vie réelle et qui font intervenir les valeurs et les croyances (Popp, 1978).

Le rapport entre le jeu et la résolution des problèmes

Une fois définis le jeu et la résolution des problèmes, on peut se demander si les deux activités sont semblables ou, du moins, si le jeu contribue à la résolution des problèmes. On a dit que «le jeu est ce que font les enfants» (Rabinovitch, 1976). Sauf dans leur sommeil ou lors d'activités imposées par les adultes (et souvent même dans ce cas!), les enfants jouent selon les termes de notre définition du jeu. C'est pourquoi l'on peut dire que le jeu est leur vie et leur pose constamment des problèmes, tout comme la vie, certains d'ordre social, d'autres d'ordre intellectuel, d'autres encore d'ordre affectif et d'autres d'ordre physique, mais toujours contraignants, mal définis et sans solution évidente. La situation ludique présente constamment des écarts entre la réalité et ce que l'enfant veut faire, espère ou désire — un ou une autre enfant veut le même jouet, la construction de cubes s'écroule, le rôle convoité dans la représentation dramatique est usurpé par une autre personne, l'instrument nécessaire n'existe pas, le château de sable s'affaisse, la meilleure amie vous laisse tomber — la liste n'en finit pas. Et, comme les problèmes réels mentionnés précédemment, ils arrivent sans être invités, ils sont embrouillés et mal définis, et la réponse ne figure pas à la fin du manuel.

L'exemple suivant, tiré d'épisodes spontanés enregistrés au magnétoscope, permet de suivre les étapes que traverse (intuitivement) un ou une enfant dans ses efforts pour résoudre un problème présenté par le jeu.

> Un enfant d'âge préscolaire veut jouer le rôle du parent qui met le bébé au lit mais il n'y a pas de poupée dans les environs immédiats, ni de couverture. (Définition du problème).
> Où peut-on trouver une poupée? (Formulation de la question).
> Il y en a peut-être une quelque part dans la pièce, à moins qu'un autre enfant en ait une. (Production de solutions).
> L'enfant va et vient dans la pièce et l'inspecte soigneusement. Il n'y a pas de poupée. Il passe dans une autre pièce et demande à une autre enfant qui a une poupée : «Est-ce que je peux avoir la grande poupée avec la robe?». (Collecte de données).
> L'autre enfant refuse. Qu'est-ce qui pourrait remplacer la poupée? ((Nouvelle) formulation de question).
> Un autre jouet qui ressemble à une poupée, comme un ours en peluche ou une marionnette de bande dessinée? (Production de solutions).
> L'enfant repart inspecter la pièce. (Collecte de données).
> L'enfant choisit la marionnette de bande dessinée. (Synthèse).
> L'enfant la place dans le berceau de poupée, la regarde et lui fait une petite caresse. (Conclusion).

Ce sont les mêmes étapes qui permettront à l'enfant de trouver un poncho en laine pour servir de couverture à la marionnette et un coussin pour lui servir d'oreiller. Après avoir mis le coussin sous la tête de la marionnette, l'enfant lui fait une caresse et lui murmure : «Sois sage».

L'épisode ci-dessus est de toute évidence un problème d'importance et d'urgence mineures bien qu'il présente une certaine complexité pour un ou une jeune enfant. Il est cependant possible de discerner assez clairement les différentes étapes que suit l'enfant pour résoudre le problème des éléments non disponibles et, dans une certaine mesure, d'évaluer sa compétence à chaque étape. L'enseignant ou l'enseignante qui cherche à justifier la contribution de l'activité ludique à la résolution des problèmes pourra observer et évaluer la performance des enfants dans ce type de situation. Même si les étapes ne s'enchaînent pas jusqu'à la conclusion, l'enseignant ou l'enseignante pourra s'intéresser à l'expression ludique de certaines étapes. Par exemple, une grande partie du comportement des enfants consiste à formuler des questions même s'il s'agit le plus souvent de questions non verbales. Dans ce cas, on peut considérer que l'exploration et la manipulation des objets, que Hutt (dans Bruner, Jolly et Sylva, 1976) classe dans la catégorie du non-jeu, font effectivement partie du jeu considéré comme activité de résolution des problèmes. Cette activité d'exploration peut d'ailleurs aussi parfois comprendre la définition du problème ou la recherche de problèmes à résoudre et de défis à relever.

Par ailleurs, on peut aussi voir une grande partie de l'activité ludique des enfants comme un processus de collecte de données. L'enfant qui passe beaucoup de temps (et pour certains «perd» beaucoup de temps) à manipuler des matériaux et à observer l'activité des autres (White, Kaban et Attanucci, 1979) accumule une vaste réserve de données sur le monde physique et social. L'une des responsabilités de l'adulte est, d'abord, de comprendre qu'il s'agit là d'une entreprise valable et, ensuite, d'aider l'enfant à «fixer» ces données sous forme de langage (Blank, 1973; Vygotsky, 1986).

On peut également considérer que le jeu fait intervenir un autre aspect de la résolution des problèmes, l'élaboration d'autres solutions. L'adulte vigilant(e) peut observer qu'une partie de l'activité apparemment sans objet des enfants est peut-être en réalité une façon d'imaginer et de mettre à l'essai différentes manières de faire les choses. L'enfant qui s'adonne librement à ce type d'activité augmente peut-être ses chances d'acquérir «la souplesse des mécanismes de réaction et un vaste répertoire de compétences et de façons de faire qui pourront être invoquées par la suite pour mieux résoudre les problèmes» (Pepler, 1987).

C'est ainsi, et de bien d'autres façons, que le jeu peut être considéré comme analogue à la résolution des problèmes et qu'il est, en fait, plus proche à cet égard de la vie réelle qu'un grand nombre d'activités effectuées en classe (feuilles de travail, etc.) parce que les situations sont réelles plutôt que «scolaires», ambiguës et embrouillées plutôt que clairement définies, demandent de la persévérance et de la créativité et ne comportent pas de réponses à la fin du livre.

Arguments en faveur de la contribution du jeu à la résolution des problèmes

Un certain nombre de chercheurs se sont penchés sur la question des rapports entre le jeu et la résolution des problèmes (Rubin, Fein et Vandenberg, 1983). Trois approches distinctes sont examinées ci-dessous : la séance d'expérimentation unique, l'apprentissage du jeu et l'analyse structurale.

La séance d'expérimentation unique

Dans les recherches de ce type, on commence par permettre aux jeunes enfants de jouer brièvement avec des objets puis on évalue leur aptitude à résoudre un problème. On compare ensuite les résultats avec l'aptitude des enfants qui n'ont pas eu l'occasion de jouer.

Problèmes à solution unique

Sylva, Bruner et Genova (1976) ont comparé l'aptitude de trois groupes d'enfants d'âge préscolaire — des enfants qui jouaient librement avec des objets particuliers, des enfants auxquels ces objets étaient expliqués et un groupe de contrôle — à résoudre un problème en rapport avec lesdits objets. La tâche assignée à ces enfants était d'atteindre un objet à distance sans se lever de leur chaise et les instruments utilisés à cette fin étaient des bâtons courts et des crampons. La solution exigeait que les enfants attachent les bâtons ensemble avec les crampons pour former un bâton plus long qui pourrait alors atteindre l'objet. Sylva et ses collègues ont trouvé que les enfants en condition de jeu réussissaient tout aussi bien à résoudre le problème que les enfants auxquels on avait fait une démonstration et que les deux groupes étaient supérieurs au groupe de contrôle. Ce qui différenciait les enfants qui jouaient de ceux et celles qui avaient reçu des instructions était leur meilleure aptitude à adopter un comportement orienté avec persistance vers l'objectif et à utiliser les allusions de la personne en charge de l'expérience sur la façon de procéder. Le problème posé ne pouvant se régler que d'une seule façon, cette étude a été jugée représentative de la résolution des problèmes à solution unique, ou résolution convergente, dans les publications sur le jeu. On a également lié le jeu à la capacité de former des associations multiples et à la créativité, aptitude à trouver des solutions multiples. Pepler et Ross (1981) ont appelé cette activité résolution divergente. Dansky et Silverman (1973; 1975) l'ont appelée facilité d'association.

Problèmes à solutions multiples

Dansky et Silverman (1975) ont cherché à savoir si la possibilité de jouer avec des objets renforçait la facilité d'association des enfants. La facilité d'association était définie comme l'aptitude à établir des rapports entre des objets, des actes et des idées typiquement sans relations entre eux. Les auteurs ont trouvé que les enfants qui avaient joué avec un ensemble d'objets pendant dix minutes étaient capables d'assigner nettement plus d'utilisations standard et non standard à un second ensemble d'objets qu'ils et elles voyaient pour la première fois que les enfants qui n'avaient pas eu l'occasion de jouer. Ils ont conclu qu'au cours du jeu, les enfants adoptaient, vis-à-vis des matériaux, une attitude ou un état d'esprit ludique qui les aidait lorsqu'ils et elles devaient trouver des solutions à des problèmes nouveaux. Pepler et Ross (1981) ont également trouvé un rapport entre le jeu avec des matériaux polyvalents (qui donnent lieu à des activités ludiques différentes) et la résolution des problèmes à solutions multiples.

Récemment, Simon et Smith (1986) se sont élevés contre le recours à la séance d'expérimentation unique pour étudier le rapport entre le jeu et la résolution des problèmes. Ils ont déclaré que «ce type de paradigme ne peut que faire obstacle aux efforts déployés pour déterminer la place du jeu dans le développement de l'enfant» (p. 205 de l'anglais). Mais, dans une recherche sur la récupération d'un objet au cours de laquelle les enfants étaient autorisé(e)s à jouer pendant quatre semaines plutôt que

pendant une séance unique, Ayles et Glenn (1989) ont trouvé que les enfants en condition de jeu se trouvaient favorisé(e)s.

Éloge du jeu de simulation

En 1980, Dansky a conclu que les effets du jeu sur la facilité d'association étaient limités aux enfants qui s'adonnaient normalement à des jeux de simulation lorsqu'ils et elles disposaient de temps libre en classe et qui, dans des conditions expérimentales, ne faisaient pas un usage littéral des objets. On trouve également des arguments en faveur du rapport entre le jeu de simulation et la pensée divergente ou la créativité dans Feitelson et Ross (1973) et dans Pepler (1982).

L'apprentissage du jeu

La formule de l'apprentissage du jeu a été utilisée pour examiner le rapport entre le jeu et l'acquisition d'autres aptitudes intellectuelles à la résolution des problèmes. Le prototype de l'apprentissage du jeu est tiré de Smilansky (1968) qui a lancé l'idée d'une formation ludique dans le cadre de laquelle les adultes interviendraient délibérément pour encourager le jeu socio-dramatique. Les chercheurs ayant noté chez les enfants des comportements intellectuellement mûrs et innovateurs dans le jeu symbolique, ils et elles ont prédit que la participation à ce type de jeu améliorerait la réponse des enfants aux tâches qui mesurent les aptitudes intellectuelles (Brainard, 1982). Les données indiquant que certains groupes d'enfants sont moins enclins à la simulation spontanée que d'autres (Feitelson, 1977; Feitelson et Ross, 1973; Singer, 1973; Smilansky, 1968), les chercheurs se sont efforcés d'établir un rapport entre la simulation et certaines variables intellectuelles en apprenant aux enfants non habitués à simuler à pratiquer le jeu d'imagination pour voir si cela améliorerait leurs compétences.

Toutes les recherches sur l'apprentissage du jeu n'ont pas donné des résultats positifs (cf., Smith et Sydall, 1978) mais de nombreuses publications semblent suggérer que le jeu à base de simulation a un impact sur diverses aptitudes intellectuelles. Les effets comprennent un accroissement de la performance intellectuelle (Saltz, Dixon et Johnson, 1977), une diminution de l'égocentrisme intellectuel (Burns et Brainard, 1979; Fink, 1976) et une compréhension de la conservation de la quantité (Golomb et Cornelius, 1977). En outre, Rosen (1974) a trouvé que l'apprentissage du jeu facilitait la réponse aux tâches de résolution des problèmes en groupe qui demandaient une collaboration entre les enfants. Il est important de noter, cependant, que l'on s'est demandé, dans certaines recherches, si c'était le jeu ou la formation qui expliquait les progrès intellectuels (Pellegrini, 1984a).

L'analyse structurale

Le jeu, les histoires et la résolution des problèmes

On a récemment comparé la structure du jeu de simulation avec la structure du récit. Gardner (1980) décrit les composantes fondamentales du récit comme la mise en place d'un personnage et d'un décor, l'introduction d'une situation ou d'un problème auquel le personnage doit faire face et une description de ses efforts pour trouver une solution. Le jeu symbolique se rapproche du récit de plusieurs façons. Galda (1984) déclare qu'à partir de l'âge de quatre ans, le jeu des enfants comprend généralement un problème central qui est résolu suivant un ordre logique. Pellegrini (1982) a observé que, dans les jeux de simulation, les enfants assignent les rôles, posent le décor et énoncent les problèmes de façon

spécifique. Les enfants s'efforcent ensuite de résoudre les problèmes qui se posent dans ces décors fictifs et les événements se succèdent habituellement dans le temps suivant un enchaînement logique (Pellegrini, 1985). Eckler et Weininger (1989), et Wolf et Grollman (1982) ont découvert des parallèles structuraux précis entre le jeu de simulation et le récit.

Les similarités structurales entre le jeu et le récit ont encouragé les chercheurs à explorer les liens entre le jeu de simulation et l'aptitude au récit. Gardner (1980) et Sachs (1980), par exemple, suggèrent tous deux que le jeu à base de simulation donne l'occasion d'acquérir des aptitudes au récit. Pellegrini et Galda (1982) ont trouvé que les enfants de jardin d'enfants et de première année comprenaient mieux les histoires qu'on leur racontait lorsqu'ils et elles reconstruisaient le récit dans un jeu d'imagination thématique et ils ont laissé entendre que les enfants qui s'adonnent à des jeux symboliques améliorent leur sens du récit.

Toute histoire est construite autour d'un problème à résoudre. Les enfants qui s'adonnent à des jeux de simulation, outre qu'ils et elles élaborent un récit, effectuent par là même une activité de résolution de problème. Dans le passé, on a déjà établi des rapports entre le jeu et la résolution des problèmes et entre le jeu et l'aptitude au récit à cause des comportements qui sont communs aux deux activités. Les chercheurs se demandent si la facilité dans un domaine (le jeu) peut avoir un effet positif sur la facilité dans le deuxième (la résolution des problèmes). Ce type d'association est effectivement décrit par Angers et Bouchard (1985). L'idée est que, chez les enfants de jardin d'enfants dont le jeu de simulation est souvent proche du récit, le jeu peut favoriser la résolution des problèmes.

Les aspects affectifs du jeu de simulation peuvent également contribuer à la résolution des problèmes. Par exemple, Angers et Bouchard (1985) croient que l'activité intellectuelle est renforcée par l'expérience affective. Lorsque les enfants peuvent se détacher des soucis de la vie quotidienne, il y a un mouvement de l'égocentrisme vers l'objectivité et un accroissement de l'aptitude à se concentrer sur l'objet auquel on s'intéresse. Vu de cette façon, le jeu peut être considéré comme la base de la résolution des problèmes en vertu de son importance sur le plan de la satisfaction affective, laquelle renforce le fonctionnement intellectuel.

Les influences qui s'exercent sur le comportement ludique

Les chercheurs ont identifié un certain nombre de variables qui sont censées avoir un impact sur les conduites ludiques des jeunes enfants. Aux fins de la présente discussion, ces variables peuvent être classées utilement dans les catégories suivantes : différences individuelles entre les enfants, influence des facteurs environnementaux comme le milieu ou les compagnons et les compagnes de jeu et influence des enseignants et enseignantes sur le jeu des enfants.

Variables liées à l'enfant

Christie et Johnsen (1987) suggèrent que l'âge, le sexe et la classe sociale constituent des différences clés entre les enfants sur le plan des conduites ludiques au cours des premières années. D'autres variables, identifiées par Rubin, Fein et Vandenberg (1983), comprennent la disposition naturelle au jeu,

l'arriération mentale, la psychose et les handicaps physiques. En outre, les influences familiales, comme la façon d'élever les enfants, sont également importantes.

Âge

L'activité ludique des enfants plus jeunes est moins complexe, intellectuellement et socialement, que celle des enfants plus âgé(e)s. Les chercheurs qui s'intéressent à l'occurence relative des différents types de jeu chez les jeunes enfants utilisent souvent un système de codes pour déterminer le niveau auquel jouent les enfants. Il faut noter, cependant, que ces niveaux sont approximativement liés à l'âge. Un ou une enfant plus âgé(e) qui joue fonctionne à tous les niveaux. Parmi les enfants plus jeunes, on note des différences individuelles quant à l'âge auquel apparaît un niveau de jeu plus élevé. Néanmoins, la catégorisation effectuée par Smilansky (1968), dans la foulée de Piaget, des niveaux intellectuels du jeu et la catégorisation effectuée par Parten (1932) des niveaux sociaux du jeu se sont avérées utiles (cf., Rubin, Maioni et Hornung, 1976; Pellegrini, 1984b). Les catégories intellectuelles du jeu, dans l'ordre du développement, comprennent le jeu fonctionnel (simples mouvements musculaires répétitifs avec ou sans objet), le jeu constructif (manipulation des objets pour construire ou pour créer quelque chose), le jeu dramatique (comportement non littéral ou feint qui suppose une transformation des objets, des rôles et du déroulement de l'action, également appelé jeu d'imagination ou de simulation ou faire semblant) et le jeu accompagné de règles (acceptation de règles préétablies). Les catégories sociales du jeu, dans l'ordre du développement, comprennent le jeu solitaire (effectué seul), le jeu parallèle (effectué indépendamment avec des jouets semblables à ceux qui sont utilisés par d'autres à proximité) et diverses formes de jeux interactifs (Parten a appelé associatifs et coopératifs ces niveaux de jeu qui supposent une interaction réciproque dans le cadre d'une activité commune). Bien que certaines de ces catégories, particulièrement le jeu constructif et le jeu solitaire, aient été réexaminées quant à leur position dans l'ordre du développement (Moore, Evertson et Brophy, 1974; Smith, 1978; Smith, Takhvar, Gore et Vollstedt, 1985), les résultats de recherche confirment généralement les conclusions de Smilansky et de Parten concernant le développement du comportement ludique chez les jeunes enfants. Le jeu constructif est considéré comme la forme de jeu la plus répandue parmi les enfants d'âge préscolaire. Le jeu dramatique est considéré comme la forme de jeu la plus complexe à laquelle puissent accéder les enfants d'âge préscolaire et sa fréquence augmente de concert avec les autres niveaux intellectuels du jeu au cours des années préscolaires et de jardin d'enfants. Le jeu dramatique interactif a été interprété comme indiquant un niveau élevé de maturité intellectuelle et de développement social chez les enfants de quatre et cinq ans (Christie et Johnsen, 1987). Dans une étude importante, Rubin, Watson et Jambor (1978) ont combiné les catégories intellectuelles du jeu de Smilansky (1968) avec les catégories sociales de Parten (1932) pour comparer les comportements de jeu libre d'enfants d'âge préscolaire et de jardin d'enfants dont l'âge variait entre 49 et 69 mois. Ils ont trouvé que les enfants d'âge préscolaire s'adonnaient nettement davantage au jeu solitaire-fonctionnel et parallèle-fonctionnel et moins au jeu parallèle-constructif, parallèle-dramatique et dramatique en groupe que leurs homologues du jardin d'enfants. Rubin et Krasnor (1980) ont répété ces résultats avec des données longitudinales.

Sexe

On s'intéresse depuis longtemps aux différences entre les activités ludiques des enfants en fonction du sexe. Comme le fait remarquer Liss (1986), les recherches remontent aux années 1930. Certains résultats sont restés semblables au cours des années et reflètent en général les stéréotypes masculins et féminins traditionnels (Rubin, Fein et Vandenberg, 1983). Les garçons s'adonnent généralement à des jeux plus rudes et désordonnés, s'intéressent aux cubes et aux jeux de construction, aux petites voitures,

aux camions etc., et au bac à sable. Les filles ont tendance à choisir les activités artistiques, à se déguiser, à jouer à la famille et à jouer à l'intérieur (Christie et Johnsen, 1987; Smith, 1985). Dans les jeux de rôle, les filles préfèrent les rôles féminins. Les garçons choisissent les rôles masculins typiques et les rôles actifs, comme les super-héros. Il est important de noter, cependant, que les publications présentent aussi des inconsistances. L'opinion actuelle est que, outre les antécédents ludiques des enfants, les préférences en matière de jeu sont fortement influencées par des facteurs environnementaux à la maison et à l'école comme la disponibilité et la nouveauté des jouets, la présence ou l'absence de l'enseignant ou de l'enseignante dans l'aire de jeu et la culture particulière de la classe (Liss, 1986).

Classe sociale

Le principal résultat dans ce secteur controversé est qu'il existe un rapport entre la classe sociale et le comportement ludique des enfants. Smilansky (1968) a été la première à signaler que les jeux d'imagination des enfants d'origine socio-économique inférieure étaient moins complexes que ceux de leurs camarades des classes moyennes. Ces résultats ont été confirmés par des recherches subséquentes (cf., Feitelson et Ross, 1973; Rosen, 1974; Rubin, Maioni et Hornung, 1976) dans un certain nombre de pays (Rubin, Fein et Vandenberg, 1983). Cependant d'autres chercheurs ont remis en question les résultats sur l'immaturité intellectuelle relative du jeu de ces enfants et ont suggéré que d'autres composantes des protocoles de recherche, notamment le milieu et le sexe (Christie et Johnsen, 1987), pouvaient être à l'origine des différences observées. Eifermann (1971) a noté une plus grande fréquence du jeu d'imagination parmi des enfants de six à huit ans des classes inférieures que parmi leurs homologues des classes moyennes. En conséquence, elle a suggéré qu'il s'agissait d'un retard plutôt que d'un déficit du jeu d'imagination dans cette population.

L'influence de l'environnement sur le jeu

Les publications qui traitent de ce sujet sont marquées par la diversité, sur le plan aussi bien des méthodes que des résultats. Compte tenu du potentiel de variation du programme d'études, du milieu et des camarades, il n'est pas surprenant que ce soit un secteur où les résultats de recherche sont difficiles à généraliser. L'important semble être, cependant, que les variables environnementales influent sur la qualité du jeu. Ceci est un encouragement à créer un milieu physique qui offre à la majorité des enfants des possibilités de jeu de haute qualité.

Culture

Outre les influences qui s'exercent sur l'enfant individuel et sa famille, les associations culturelles plus larges peuvent avoir des répercussions importantes sur le comportement ludique des jeunes enfants. Par exemple, Tardif (1990) déclare que les enfants acquièrent un sentiment d'identité lorsqu'ils et elles s'adonnent à des activités avec d'autres enfants du même groupe ethnique. Il y a transmission sociale et psychologique de l'identité culturelle lorsque les enfants sont intégrés dans un système de valeurs et de comportements qui respecte leur culture. La culture s'exprime en grande partie par la langue. Eu égard aux jeunes enfants francophones, les chercheurs se disent très préoccupés par la perte graduelle de la langue et de la culture par suite de l'affiliation croissante avec les enfants anglo-dominants dans le milieu scolaire (Levasseur-Ouimet, 1986; 1989; Levasseur-Ouimet et McMahon, 1988; Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Sylvestre, 1990; Tardif, 1990). Dans ce cas, le jeu des enfants risque de refléter davantage une culture à dominance anglophone que leur propre culture franco-ontarienne. Cette

question peut également être importante pour d'autres groupes minoritaires. Il peut aussi arriver que certains groupes ethniques n'accordent pas autant d'importance au jeu que les cultures francophone ou anglophone qui ont toutes deux contribué à l'établissement des principes qui sous-tendent actuellement les programmes de jardin d'enfants en Ontario.

L'influence du programme d'études

Temps

Les enfants ont besoin de longues périodes de temps pour s'adonner à des jeux de simulation et pour développer et approfondir des thèmes ludiques (Singer, 1973). Johnson et Yawkey (1988) suggèrent que les enfants d'âge préscolaire et de jardin d'enfants ont besoin de 30 à 50 minutes de temps non interrompu pour faire une expérience satisfaisante de jeu de simulation.

Structure du programme

On entend habituellement par structure le niveau de contrôle que les adultes exercent sur l'activité des enfants (Christie et Johnsen, 1987). On oppose souvent deux types de programmes l'un à l'autre : d'une part, le modèle de la découverte, qui est axé sur l'enfant et met l'accent sur les prises de décision de l'enfant et le développement de ses aptitudes à la réflexion et, d'autre part, le modèle dirigé par l'enseignant ou l'enseignante, où l'on insiste davantage sur les aptitudes scolaires comme la disposition à la lecture. La structure du programme semble influencer le comportement ludique mais les résultats de recherche se sont avérés contradictoires. Par exemple, les résultats de plusieurs recherches suggèrent que les enfants des classes fortement structurées s'adonnent à des jeux moins complexes que les enfants des classes moins structurées (Bruner, 1980; Huston-Stein, Fredrich-Cofer et Susman, 1977; Smith et Connolly, 1980). Par contre, Johnson, Ershler et Bell (1980) ont trouvé une prévalence de comportements fonctionnels, non occupés et d'observation dans un programme de découverte.

Densité spatiale

Smith et Connolly (1980) ont trouvé que la réduction de l'espace par enfant tend à diminuer l'activité motrice globale et que l'encombrement (moins de 25 pieds carrés par enfant) augmente l'agressivité et donne lieu à une réduction du jeu de groupe. Cette formule ne doit pas être prise trop littéralement, la recherche ayant été effectuée dans des écoles préscolaires britanniques. Les besoins d'espace peuvent être différents dans d'autres contextes.

Organisation de l'espace

Phyfe-Perkins et Shoemaker (1986) suggèrent qu'il devrait exister «une correspondance entre les caractéristiques de l'espace, les objectifs du programme et ce qu'on attend en matière de comportement des enfants qui s'adonnent à chaque activité» (p. 184 de l'anglais). Ils proposent six catégories de jeux d'intérieur que les enseignants et enseignantes pourraient utiliser aux fins de planification. Ce sont les activités tranquilles et calmes, les matériaux structurés, les activités de découverte et d'artisanat, les activités dramatiques, les grandes activités motrices et les activités thérapeutiques à l'intention des enfants qui ont des besoins spéciaux et pour initier les enfants ayant un développement normal à la notion de développement. Il est évident que les différents centres incitent à différents types de jeu. Par exemple, les enfants ont tendance à s'adonner davantage à des jeux dramatiques dans le centre consacré au ménage (Rubin, Fein et Vandenberg, 1983). Christie et Johnsen (1987) ont déclaré qu'un résultat

constant est que l'organisation de l'espace en petits secteurs cloisonnés donne lieu à des jeux de meilleure qualité que les grands espaces ouverts.

À l'issue d'une recherche sur l'organisation de l'espace extérieur, Frost (1986) a conclu que la cour de récréation traditionnelle, qui comprend généralement des éléments fixes tels que balançoires, toboggan, structures d'escalade, etc., donnait lieu à des jeux plus fonctionnels par opposition au terrain de jeu créatif qui incitait à des jeux plus dramatiques et constructifs chez des enfants de deuxième année. Weinstein et Pinciotti (1988) ont décrit comment le remplacement d'une cour de récréation goudronnée par un terrain de jeux équipé de pneus avait eu pour effet une diminution des jeux organisés, des comportements de non-participation et des bagarres et un accroissement des jeux actifs et des jeux d'imagination. Ils ont également proposé une échelle d'évaluation pour analyser les cours de récréation.

Lieu - à l'intérieur ou à l'extérieur

Le lieu a un effet sur l'activité ludique. Les jeux basés sur l'activité motrice globale sont plus fréquent à l'extérieur qu'a l'intérieur parmi les enfants d'âge préscolaire (Christie et Johnsen, 1987). Dans une étude des préférences de jeu des enfants des Premières Nations de trois à cinq ans, Gillis (1991) a trouvé que les jeux dramatiques se produisaient plus souvent à l'intérieur, bien que certains jeux aient lieu également dans les deux milieux, notamment des jeux de simulation comme le monstre, la maison, les repas, les voyages et certains jeux faisant intervenir la nature comme de promener le chien.

Jouets

Les effets des jouets sur le jeu des enfants ont été examinés de différentes façons, notamment du point de vue de la disponibilité des jouets, de leur variété, de leur réalisme élevé ou faible, de leur complexité et de leur nouveauté. Les résultats, semblables en cela aux résultats des recherches sur l'organisation de l'espace, sont que des jouets différents incitent à des types d'activité différents (Rubin, Fein et Vandenberg, 1983). Par exemple, les équipements qui permettent de jouer dans l'eau, dans le sable ou dans la cour de récréation comme les tricycles favorisent le jeu fonctionnel. Les cubes et le matériel artistique incitent au jeu constructif (Gillis, 1991). Rubin, Fein et Vandenberg (1983) indiquent, cependant, que la manipulation de gros cubes avec des camarades aboutissait souvent au jeu dramatique. McLoyd (1986) rapporte que les jouets fortement réalistes renforcent la richesse et la fréquence du jeu de simulation chez les enfants de moins de cinq ans. L'accès limité aux jouets dans le centre réservé au ménage, où les enfants devaient s'adresser aux enseignants et enseignantes pour se procurer l'équipement voulu, s'est traduit par un approfondissement et une planification plus poussée des jeux de simulation (McLoyd, 1986). Pepler (1987) a laissé entendre que des matériaux convergents hautement structurés comme des casse-têtes développaient les aptitudes à la résolution des problèmes à solution unique. Par contre, des matériaux de jeu variés qui font appel aux intérêts et à l'imagination de chacun et chacune des enfants peuvent favoriser la créativité. Enfin, à mesure que la quantité de matériel de jeu décroît, on assiste à une augmentation des échanges sociaux, sur le plan aussi bien du partage que de l'agressivité (Christie et Johnsen, 1987).

L'influence du contexte social sur le comportement ludique des enfants

Pendant le temps qu'ils et elles passent au jardin d'enfants, les enfants communiquent avec différentes personnes qui partagent leur environnement. Les camarades et les adultes ont un effet sur le jeu des enfants.

Présence des camarades

Rubin et Maioni (1975) ont étudié le rapport entre les préférences en matière de jeu pendant les périodes libres, le développement intellectuel et la popularité auprès de 16 enfants âgé(e)s de quatre ans. La popularité était définie comme un niveau élevé d'échanges avec les camarades. Ils ont trouvé que la popularité était liée de façon notable à la quantité de jeu dramatique par opposition aux formes de jeu moins complexes, ainsi qu'à certains niveaux de développement intellectuel. En outre, le jeu dramatique est plus susceptible de se produire en présence de camarades familiers que d'enfants moins bien connus (Doyle, Connolly et Rivest, 1980; Matthews, 1978). Les enfants ont tendance à jouer davantage avec des objets nouveaux en présence de leurs camarades (Rabinowitz, Moely, Finkel et McClinton, 1975). Sylva, Roy et Painter (1980) recommandent le jeu pratiqué à deux parce qu'il s'est avéré «améliorer le niveau intellectuel du jeu des enfants» (p. 76).

La question de la préférence des camarades peut revêtir une importance toute particulière dans le cas où des enfants des groupes minoritaires cherchent à s'identifier avec des enfants de la majorité culturelle. Les recherches ont indiqué que, dans les écoles de langue française, les jeunes enfants francophones avaient tendance à s'identifier avec le groupe anglophone majoritaire. Dans ces communautés, l'anglais est vu par les enfants comme la langue et la culture plus désirables (Tardif, 1990; Levasseur-Ouimet, 1986; 1989). En conséquence, les enfants peuvent avoir tendance à chercher des compagnons ou des compagnes de jeu qui parlent anglais plus souvent et dont le jeu reflète la culture anglophone, par exemple les programmes de télévision anglais.

Regroupements d'enfants d'âges variés

Il existe peu de recherches dans ce domaine. Les quelques études qui ont examiné la question soutiennent que la présence d'une compagne ou d'un compagnon plus âgé élève et accroît la complexité du comportement ludique de l'enfant plus jeune (Dunn et Dale, 1984; Eckler, 1988; Sylva, Roy et Painter, 1980).

Présence des adultes

Bruner (1980) a indiqué que les enfants des centres où il y a davantage d'adultes par enfant s'adonnent à des jeux plus élaborés. Utilisant à la fois la complexité et la durée du jeu comme mesures de la qualité, Sylva, Roy et Painter (1980) ont trouvé que c'était lorsque les enfants jouaient avec un ou une adulte que leur jeu était le plus complexe. Sylva (1984) a approfondi cette idée et a insisté sur l'importance d'un compagnon ou d'une compagne de jeu qui peut être un parent, un ou une enseignant(e) ou un ou une enfant plus âgé(e) pour guider et élargir le jeu des enfants. En outre, Sylva et ses collègues ont trouvé que les épisodes de jeu des enfants étaient plus longs en présence des adultes même s'il n'y avait pas d'échange entre les enfants et les adultes.

L'influence de l'enseignant ou de l'enseignante sur le comportement ludique des enfants

Principes

Les enseignants et les enseignantes qui considèrent que le jeu et l'exploration sont des activités scolaires légitimes reconnaissent explicitement les effets du jeu sur le développement de l'enfant. Le jeu est vu comme une activité valable en soi et devient partie intégrante de leur programme et non une récompense. Ces enseignants et enseignantes ont tendance à parler de leur programme dans les termes suivants : programme d'études axé sur l'enfant, programme d'études non structuré, programme d'études

axé sur l'activité, pratique appropriée au développement et apprentissage par la découverte (Bredekamp, 1987; Christie et Johnsen, 1987; Howes, 1986; Pepler, 1987). Cette position est examinée au chapitre 5.

Les enseignants comme modèles - courtoisie et collaboration

Le comportement des enseignants et des enseignantes a un effet sur la participation soutenue au jeu. Les enfants ont plus de chances d'apprendre à résoudre les problèmes qui se posent en société et de créer un milieu favorable au jeu soutenu lorsque les enseignants et enseignantes leur montrent comment collaborer avec les autres. De plus, les enfants ont plus de chances d'acquérir des compétences sociales lorsque l'enseignant ou l'enseignante établit avec eux et avec elles des échanges aimables, courtois et attentifs et lorsque les stratégies disciplinaires ne sont pas injurieuses ni humiliantes (Holloway et Reichhart-Erickson, 1988).

Modèles d'hommes et de femmes adultes et échanges de comportements

Les différences entre les sexes dans le jeu des enfants reflètent généralement les stéréotypes traditionnels. Si l'on part du principe qu'un régime de jeu varié avec des occasions de comportements ludiques complexes est ce qui s'adapte le mieux, l'argument de Smith (1985) apparaît pertinent. Elle suggère que «les enfants d'aujourd'hui doivent être prêts à partager les rôles et à échanger les rôles. . . et que l'on a avantage à inviter les enfants à élargir le champ de leurs activités» (p. 39 de l'anglais). Le mieux serait que les jeunes enfants aient des échanges avec des adultes à la fois hommes et femmes. Cependant, même s'il n'y a qu'un ou une seule adulte dans la classe, l'enseignant ou l'enseignante peut représenter un modèle et une occasion de renforcement des échanges de comportements (Liss, 1986). Smith a étudié les changements de comportement des enfants de sexe féminin du jardin d'enfants suivant que l'enseignante ou l'enseignant était ou non présent dans les secteurs de jeu dominés traditionnellement par les garçons (cubes, sable et légo). Ces résultats ont montré que la participation des filles dans ces secteurs augmentait effectivement en présence de l'enseignant ou de l'enseignante. Des recherches effectuées par Oettingen (1985), et Halliday et McNaughton (1982) ont montré que la présence de l'enseignant ou de l'enseignante de jardin d'enfants dans un lieu d'activité avait un effet sur les choix d'activité des garçons et des filles. Par exemple, la présence de l'enseignant ou de l'enseignante dans le secteur des activités artistiques avait pour effet d'amener les garçons à délaisser les jeux de construction en faveur de l'art. Par ailleurs, la présence d'un enseignant ou d'une enseignante avait plus d'attrait pour les filles que pour les garçons.

L'apprentissage du jeu

Les résultats indiquant que le jeu des enfants est modifié par l'apprentissage (Saltz et Saltz, 1986), on a récemment suggéré qu'il y a là une façon pour le personnel enseignant de participer au jeu des enfants. En fait, Dansky (1980) a recommandé que l'apprentissage du jeu fasse partie de l'expérience de la petite enfance. Christie (1980) propose trois étapes pour la mise en oeuvre d'un apprentissage du jeu au jardin d'enfants : se familiariser avec les méthodes d'apprentissage du jeu (cf., Smilansky, 1968), observer les enfants pendant les périodes de jeu libre pour évaluer le niveau du jeu symbolique pratiqué et passer à l'apprentissage du jeu. Johnson et Yawkey (1988) suggèrent des façons de procéder spécifiques. Dans le jeu parallèle, par exemple, l'adulte peut se placer près de l'enfant et jouer avec les mêmes matériaux tout en faisant des commentaires sur son propre jeu mais sans diriger les activités ludiques de l'enfant. Dans le jeu en collaboration, l'adulte participe directement à l'activité ludique mais permet à l'enfant de diriger le jeu. Dans le jeu dirigé, l'adulte assume un rôle plus dominant et, pendant le jeu de simulation, par exemple, peut assigner des rôles et diriger les opérations.

Parallèlement, Pepler (1987) suggère que les enseignants et enseignantes peuvent aider les enfants au cours du jeu au moyen de l'initiation, de la clarification et du développement. Une autre suggestion est d'étendre la composante narrative du jeu imaginaire des enfants. Smith (1983) estime que : «un certain degré de participation bien pensée ou de structuration du jeu imaginaire est plus utile. . . que de laisser les enfants jouer entièrement par eux-mêmes et par elles-mêmes » (p. 224). L'idéal est d'introduire du matériel et du vocabulaire nouveaux et d'élargir les thèmes sans détruire la spontanéité du jeu des enfants.

Le rôle du personnel enseignant dans la défense du jeu

Les petits arrivent au jardin d'enfants avec différents antécédents de jeu derrière eux. On a déjà parlé des effets sur le jeu des enfants des différences sur le plan de l'âge, du tempérament et de la classe sociale. La culture est peut-être une autre variable importante et Feitelson (1977) fait remarquer que tous les groupes culturels ne considèrent pas le jeu comme une partie intégrante de la vie des enfants. Les parents contribuent au développement de l'identité sexuelle de leurs enfants et ont également une influence sur leurs préférences en matière de jeu (Edwards, 1986). Dans leurs contacts quotidiens avec les parents, les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants peuvent prendre la défense du jeu, l'expliquer et démontrer sa valeur.

Évaluation du jeu

Les publications examinées ci-dessus indiquent que le jeu est une stratégie légitime de la classe de jardin d'enfants. La démonstration de la valeur du jeu dans la petite enfance s'appuie à la fois sur une forte base théorique et sur d'importantes recherches empiriques. Néanmoins, certains éducateurs et éducatrices se sont dits préoccupés par le fait que le droit au jeu des enfants se trouvait compromis par la tendance actuelle en faveur d'une réussite scolaire toujours plus précoce (Isenberg et Quisenberry, 1988). L'une des façons de donner au jeu sa place légitime dans le programme d'études est de commencer par le traiter comme n'importe quelle autre stratégie d'enseignement — c'est-à-dire en surveillant et en évaluant le comportement ludique des enfants. Sylva (1984), en particulier, suggère que les enseignants et enseignantes ne peuvent pas partir du principe que, du simple fait qu'un ou une enfant est en train de jouer, il s'agit automatiquement d'un jeu riche et imaginatif qui présente un potentiel d'apprentissage élevé. Le jeu n'est pas une démarche unique. Il s'effectue à différents niveaux de complexité. Un certain nombre de mesures et d'échelles de jeu ont été élaborées pour capturer sa complexité.

Les enseignants et enseignantes qui désirent encourager le jeu complexe doivent se familiariser avec sa structure et son développement. Les catégories intellectuelles du jeu proposées par Smilansky (1968) et décrites plus haut sont les plus courantes et suivent un ordre hiérarchique qui comprend notamment les niveaux de jeu suivants : le jeu fonctionnel, le jeu constructif, le jeu dramatique et le jeu accompagné de règles. On a également décrit un modèle à deux dimensions basé à la fois sur les catégories intellectuelles de Smilansky et les catégories sociales de Parten (1932) et élaboré pour la première fois par Rubin et ses collègues (1976). Ce modèle a été recommandé aux enseignants et aux enseignantes par des auteurs comme Christie et Johnsen (1987) et Pellegrini (1984b).

Certains chercheurs ont également tenté de différencier ces grandes catégories de jeu. Par exemple, Goodson et Greenfield (1975) ont examiné les caractéristiques structurales de la façon dont des enfants manipulaient un jeu de construction Playskool. Les recherches sur le développement du jeu avec des objets sont résumées dans Rubin, Fein et Vandenberg (1983) mais la majeure partie du travail s'est concentrée sur le développement du jeu de simulation. Considéré comme l'un des types de jeu les plus complexes qui soit pratiqué par les enfants (Garvey, 1977) et comme l'un des secteurs d'activité où ils et elles passent pour la première fois de la réponse directe à leur preception à l'utilisation de constructions mentales internes (Sachs, Goldman et Chaille, 1984), le jeu de simulation s'est avéré un objet de recherche privilégié.

La complexité associée au jeu de simulation

Les études sur la complexité structurale du jeu de simulation se sont concentrées sur ce que Fein (1977) appelle les éléments transformationnels de la simulation : le rôle, le déroulement de l'action et l'utilisation des objets. Les enfants font appel à des ressources dans chacune de ces catégories pour construire leurs jeux de simulation.

L'utilisation des objets

Dans l'un de ses travaux, Fein (1975) a montré comment le jeu de simulation devient de plus en plus indépendant des caractéristiques des objets (cf., Elder et Pederson, 1978; Ungerer, Zelazo, Kearsley et O'Leary, 1981). De plus, Matthews (1977) a montré comment le point de départ du jeu de simulation, chez des enfants de quatre ans, pouvait être aussi bien matériel, c'est-à-dire dépendre des caractéristiques des matériaux réellement présents dans le milieu de jeu, qu'idéatif, auquel cas le référent réel de l'événement imaginaire était intangible. Poussant plus loin ces conclusions, Field, DeStefano et Koewler (1982) ont décrit une progression du fantasme matériel au fantasme idéatif dans le développement des enfants entre un an et demi et cinq ans et demi.

Le rôle

Piaget (1962) a décrit une progression de la représentation du moi à la représentation des structures plus complexes du rôle qui a été reprise par d'autres chercheurs (cf., Bretherton, 1984; Lowe, 1975; Nicolich, 1977; Watson et Fischer, 1977; 1980). En général, les rôles commencent par être liés au moi et associés directement au corps de l'enfant, comme lorsqu'il ou elle fait semblant de boire. Ils deviennent ensuite associés à l'autre, c'est-à-dire qu'ils ont tendance à copier le comportement d'une autre personne, par exemple la lecture du journal. Enfin, les enfants commencent à inclure à la fois leur propre personne et un(e) partenaire dans des rôles complémentaires. Eu égard au contenu des rôles, Garvey (1982) différencie entre les rôles fonctionnels (basés sur l'exécution d'une activité comme la personne qui mange et la personne qui sert), les rôles relationnels (p. ex., mère et enfant), les rôles professionnels (p. ex., enseignant ou enseignante et élève) et enfin les rôles imaginaires (p. ex., Superman). Garvey a trouvé que le jeu des enfants de quatre ans était essentiellement soit réaliste soit fantastique alors que le jeu des enfants plus âgés pouvait être un mélange des deux. Saltz, Dixon et Johnson (1977) suggèrent également que le jeu imaginaire thématique, avec ses thèmes fantastiques, suppose une plus grande maturité que le jeu socio-dramatique avec ses thèmes quotidiens ordinaires.

Le déroulement de l'action

La description du déroulement de l'action aux étapes initiales du jeu de simulation se fait en termes de schèmes ou d'actes de simulation individuels. À mesure que les enfants grandissent, ils et elles articulent les schèmes simples en combinaisons de schèmes multiples (Nicolich, 1977; Fenson et Ramsay, 1980). Enfin, les enfants commencent à apporter une certaine planification à leurs simulations (Hill et McCune-Nicolich, 1981). Bretherton (1984) suggère que cela est suivi d'épisodes qui sont décrits comme des séquences plus longues de schèmes multiples ordonnés. La notion de thème (Garvey et Berndt, 1977) et la notion de scénario (Nelson et Gruendel, 1979) ont également été utilisées pour tenter de décrire comment les enfants organisent l'enchaînement de leurs jeux de simulation. Ces conceptualisations, cependant, ne comprennent pas de composante associée au développement.

Autres mesures de la complexité du jeu

Comme le jeu de simulation peut ressembler à un récit, certains chercheurs ont décrit la complexité du jeu en termes de structure narrative. Sachs, Goldman et Chaille (1984), par exemple, suggèrent qu'à mesure que les enfants grandissent, leur jeu devient plus structuré, plus soutenu et plus libéré du contexte — c'est-à-dire davantage semblable à un récit. Dans le jeu de simulation le plus avancé, les enfants semblent avoir en tête une structure narrative globale et présentent un enchaînement d'actions intégrées en rapport avec l'intrigue. L'évolution de la continuité de l'action entre les enfants les plus jeunes (deux ans) et les meilleurs groupes de deux enfants de cinq ans était frappante. De même, Wolf et Grollman (1982), et Eckler et Weininger (1989) suggèrent que le niveau d'organisation narrative peut servir d'indicateur de la maturité du jeu. Les deux études proposent des échelles qui peuvent être utilisées pour décrire et évaluer le jeu des enfants. Enfin, la longueur d'un seul jeu ou du jeu sur un seul thème est mentionnée comme pouvant constituer une mesure de la complexité (cf., Sylva, Roy et Painter, 1980).

Problèmes généraux posés par l'évaluation

Comme on a pu le voir ci-dessus, les preuves démontrent que le jeu occupe une place importante dans le développement des aptitudes à la résolution des problèmes ainsi que d'autres capacités liées aux résultats scolaires auxquels les éducateurs et éducatrices et le public accordent de la valeur. Les enseignants et enseignantes et le personnel des services aux enfants peuvent aussi devenir des observateurs et des évaluateurs informés et compétents de la qualité du jeu des enfants.

Outre les jeux dramatiques, secteur auxquels les chercheurs ont consacré le plus d'attention, les enseignants et enseignantes peuvent aussi évaluer les jeux de construction, l'expression graphique («les arts») et d'autres formes de jeu, non seulement en termes de résolution des problèmes et d'émergence de l'alphabétisme mais aussi en termes d'expression des aptitudes intellectuelles fondamentales (Popp, Robinson et Robinson, 1974) qui sont à la base de la réflexion. Ces opérations mentales fondamentales sont les suivantes : l'observation (collecte des préceptes) et la classification, la correspondance et la sériation, c'est-à-dire les opérations par lesquelles les préceptes sont organisés en signification.

Une grande partie de l'activité ludique des jeunes enfants peut être interprétée comme, soit la mise en pratique fonctionnelle des aptitudes motrices, soit une démarche d'observation. Pendant cette période sensorimotrice (Piaget, 1972), l'enfant utilise et coordonne son appareil sensoriel pour recueillir une grande quantité de données sur le monde physique et social. Au cours de la période pré-opérationnelle

(Piaget, 1972), des processus d'organisation, encore que rudimentaires, peu fiables et «illogiques», entrent en jeu et se manifestent dans le jeu de l'enfant. Par exemple, un enfant de 16 mois, qui n'a plus de disque à enfiler sur un axe prévu à cet effet, cherche (sans succès) à y enfiler d'autres objets avec un trou au centre à l'exclusion des jouets qui n'ont pas de trou. On peut en déduire que l'enfant a formulé un schème de classification rudimentaire — les choses qui ont un trou par opposition aux choses qui n'en ont pas. Un ou une enfant de jardin d'enfants qui construit un château avec des cubes fait appel à l'observation pour voir ce qui est utilisable dans les cubes à sa disposition, à la classification pour choisir ceux qui lui permettront de construire les différentes parties du château et au sens de la correspondance s'il ou si elle recherche la symétrie. L'enfant peut également faire appel à la sériation comme, par exemple, dans la répétition des motifs ou dans la réduction délibérée de la largeur du château à mesure qu'il gagne en hauteur. Ces aptitudes intellectuelles de base étant nécessaires pour toutes les tâches scolaires à venir (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1985b), il est probablement approprié que l'enfant les mette en pratique et les développe dans un contexte concret pour commencer, et cette expression concrète constitue une grande partie de ce qu'on appelle «le jeu».

On s'est penché de près sur la question de savoir s'il était désirable de dispenser aux enfants des jardins d'enfants des programmes qui favorisent leur développement (Bredekamp, 1987; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1985a; Peck, McCaig et Sapp, 1988) et le jeu occupe une place prépondérante dans cette discussion. Cependant, il est évident qu'il n'est plus suffisant (ni en fait nécessaire) de justifier le jeu en faisant simplement appel à des arguments vagues et globaux comme le fait que le jeu «est bon pour les enfants». Nous disposons maintenant de renseignements qui indiquent avec un degré de précision tout à fait fiable quelles sont les caractéristiques du jeu qui peuvent être associées aux objectifs scolaires et socio-personnels auxquels on accorde de l'importance pour les enfants.

Conclusion

Les publications examinées dans ce chapitre confirment un certain nombre de conclusions sur le rôle du jeu dans les programmes exemplaires de jardin d'enfants :

1. Il est maintenant prouvé que le jeu constitue une partie légitime et défendable de l'expérience scolaire pour les enfants.

2. De nombreuses recherches indiquent qu'il existe un lien entre le jeu et l'aptitude à résoudre les problèmes dans les domaines aussi bien intellectuel que socio-personnel et entre le jeu et l'émergence de l'alphabétisme, particulièrement en ce qui concerne la notion de récit.

3. Il ne suffit pas de laisser jouer les enfants. Outre les périodes de jeu libre (qui doivent être suivies avec attention par l'enseignant ou l'enseignante), il faut planifier d'autres activités axées sur le jeu avec des objectifs spécifiques en tête.

4. Les enseignants et les enseignantes peuvent observer et analyser diverses formes de jeu afin de comprendre comment elles contribuent à la résolution des problèmes, à l'alphabétisation et à d'autres aspects du développement de l'enfant.

5. La compréhension du jeu aidera les enseignants et les enseignantes à mieux observer et planifier ce qui constitue le jeu productif.

6. On pourra utiliser différents moyens pour sensibiliser le public aux arguments substantiels en faveur de la contribution du jeu à l'acquisition d'importantes aptitudes à l'apprentissage. Cela permettra de mieux comprendre les pratiques scolaires contemporaines qui sont actuellement perçues par beaucoup comme sans rapport avec les résultats scolaires auxquels on accorde de la valeur ou même en opposition avec eux alors qu'en fait, la recherche indique que le jeu est un facteur d'obtention de ces résultats.

Bibliographie

Angers, P. et Bouchard, C. L'activité éducative : Une théorie - une pratique. Montréal : Les éditions Bellarmin, 1985.

Ayles, F., and Glenn, S. M. "Problem Solving and Prior Play Experience: An Observational Study". Early Child Development and Care 43 (1989), pp. 27-34.

Blank, M. Teaching Learning in the Preschool: A Dialogue Approach. Columbus, OH: Merrill, 1973.

Brainard, C. J. "Effects of Group and Individualized Dramatic Play Training on Cognitive Development". In *The Play of Children: Current Theory and Research*, 6, edited by D.J. Pepler and K.H. Rubin. Basel: Karger, 1982.

Bredekamp, S. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1987.

Bretherton, I. "Representing the Social World in Symbolic Play: Reality and Fantasy". In *Symbolic Play*, edited by I. Bretherton. Orlando, Fla: Academic Press, 1984.

Bruner, J. S. Under Five in Britain. Ypsilanti, MI: High Scope, 1980.

Burns, S. and Brainard, C. "Effects of Constructive and Dramatic Play on Perspective Taking in Very Young Children". Developmental Psychology 15 (1979), pp. 512-521.

Christie, J. "Play for Cognitive Growth". The Elementary School Journal 81 (1980), pp. 115-118.

Christie, J. F., and Johnsen, E. P. "Preschool Play". In *School Play - A Source Book*, edited by J.H. Block and N.R. King. New York: Garland Publishing, 1987.

Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. "Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation". Conseil de l'Éducation franco-ontarienne, 1985.

Dansky, J. L., and Silverman, I. W. "Effects of Play on Associative Fluency in Preschool-aged Children". Developmental Psychology 9 (1973), pp. 38-43.

Dansky, J. L. "Make-believe: A Mediator of the Relationship Between Play and Associative Fluency". Child Development 51 (1980), pp. 576-579.

Dansky, J. L., and Silverman, I. W. "Play: A General Facilitator of Associative Fluency". Developmental Psychology 11 (1975), p. 104.

Donmoyer, R. "The Politics of Play: Ideological and Organizational Constraints on the Inclusion of Play Experiences in the School Curriculum". The Journal of Research and Development in Education 14 (1981), pp. 11-16.

Doyle, A., Connolly, J., and Rivest, L. "The Effects of Playmate Familiarity on the Social Interactions of Young Children". Child Development 51 (1980), pp. 217-223.

Dunn, J. and Dale, N. "I a Daddy: 2-year-olds' Collaboration in Joint Pretend with Sibling and with Mother". In *Symbolic Play*, edited by I. Bretherton. Orlando, Fla: Academic Press, 1984.

Eckler, J. A. "An Exploration of Structural Parallels in Pretend Play and Narratives and Implications for Education". Unpublished doctoral dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1988.

Eckler, J. A., and Weininger, O. "Structural Parallels Between Pretend Play and Narratives." Developmental Psychology 25 (1989), pp. 736-743.

Edwards, C. P. Promoting Social and Moral Development in Young Children. New York: Teachers College Press, 1986.

Eifermann, R. R. "Social Play in Childhood". In *Child's Play*, edited by R.E. Herron and B. Sutton-Smith. New York: Wiley, 1971.

Elder, J., and Pederson, D. "Preschool Children's Use of Objects in Symbolic Play". Child Development 49 (1978), pp. 500-504.

Federation of Women Teachers' Associations of Ontario. Active learning in the early school years. Toronto: FWTAO, 1986.

Fein, G. G. "The Transformational Analysis of Pretending". Developmental Psychology 11 (1975), pp. 191-296.

Fein, G. G. "Play and the Acquisition of Symbols". In *Current topics in early childhood education*, edited by L. Katz. Norwood, NJ: Ablex, 1977.

Feitelson, D. "Cross-cultural Studies of Representational Play". In *Biology of Play*, edited by B. Tizard and D. Harvey. London: Heinemann, 1977.

Feitelson, D., and Ross, G. S. "The Neglected Factor: Play". Human Development 16 (1973), pp. 202-223.

Fenson, L., and Ramsay, D. S. "Decentration and Integration of the Child's Play in the Second Year". Child Development 51 (1980), pp. 171-178.

Field, T., De Stefano, L., and Koewler III, J. H. "Fantasy Play of Toddlers and Preschoolers". Developmental Psychology 18 (1982), pp. 503-508.

Fink, R. S. "Role of Imaginative Play in Cognitive Development". Psychological Reports 39 (1976), pp. 895-906.

Frost, J. L. "Children's Playgrounds: Research and Practice". In *The Young Child at Play*, edited by G. Fein and M. Rivkin. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Galda, L. "Narrative Competence: Play, Storytelling and Story Comprehension". In *New Directions for Child Development: Children's Planning Strategies*, 18, edited by R.O. Freedle. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

Gardner, H. E. "Children's Literary Development: The Realms of Metaphors and Stories." In *Children's Humour*, edited by P. McGhee and A. Chapman. New York: Wiley, 1980.

Garvey, C. Play. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977.

Garvey, C. "Communication and the Development of Social Role Play". In *New Directions for Child Development: Children's Planning Strategies*, 18, edited by R.O. Freedle. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

Garvey, C., and Berndt, R. "Organization of Pretend Play". Catalog of Selected Documents in Psychology 7 (1977), p. 107.

Gillis, J. A. Play Preferences of First Nations Children in Ontario. Canada: Health and Welfare, 1991.

Gilmore, J. B. "Play: A Special Behaviour." In *Child's Play*, edited by R.E. Herron & B. Sutton-Smith. New York: Wiley, 1971.

Glickman, C. D. "Play and the School Curriculum: The Historical Context". Journal of Research and Development in Education 14 (1981), pp. 1-10.

Golomb, C. and Cornelius, C. G. "Symbolic Play and Its Cognitive Significance". Developmental Psychology 13 (1977), pp. 246-252.

Goodson, B. D., and Greenfield, P. M. "The Search for Structural Principles in Children's Manipulative Play: A Parallel with Linguistic Development". Child Development 46 (1975), pp. 734-746.

Halliday, J., and McNaughton, S. "Sex Differences in Play". New Zealand Journal of Educational Studies 17 (1982), pp. 161-170.

Hill, P. M., and McCune-Nicolich, L. "Pretend Play and Patterns of Cognition in Down's Syndrome Children". Child Development 52 (1981), pp. 611-617.

Holloway, S. D., and Reichhart-Erickson, M. "The Relationship of Day Care Quality to Children's Free-play Behaviour and Social Problem-solving Skills". Early Childhood Research Quarterly 3 (1988), pp. 39-53.

Howes, C. Keeping Current in Child Care Research. Washington, DC.: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Huston-Stein, A., Friedrich-Cofer, L,. and Susman, E. "The Relation of Classroom Structure to Social Behaviour, Imaginative Play, and Self Regulation of Economically Disadvantaged Children. Child Development 48 (1977), pp. 908-916.

Hutt, C. "Exploration and Play in Children." In *Play: Its Role in Development and Evolution*, edited by J. S. Bruner, A. Jolly and K. Sylva. Harmondsworth, Eng.: Penguin, 1976.

Isenberg, J., and Quisenberry, N. L. "Play: A Necessity for All Children". Childhood Education 64 (1988), pp. 138-145.

Johnson, J., Ershler, J., and Bell, C. "Play Behavior in a Discovery-based and a Formal-education Preschool Program". Child Development 51 (1980), pp. 271-274.

Johnson, J. E., and Yawkey, T. D. "Play and Integration." In *Integrative Processes and Socialization: Early to Middle Childhood*, edited by T.D. Yawkey and J.E. Johnson. Hillsdale: Erlbaum, 1988.

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire albertain". Échange 14 (1986).

Levasseur-Ouimet, F. "Enseigner en milieu minoritaire : Réflexions sur la pédagogie". Éducation et francophonie 17 (1989).

Liss, M.B. "The Play of Boys and Girls." In *The Young Child at Play*, edited by G. Fein and M. Rivkin. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Lowe, M. "Trends in the Development of Representational Play in Infants from One to Three Years - An Observational Study". Journal of Child Psychology and Psychiatry 16 (1975), pp. 33-47.

Matthews, W. S. "Modes of Transformation in the Initiation of Fantasy Play". Developmental Psychology 13 (1977), pp. 212-216.

Matthews, W. S. "Sex and Familiarity Effects Upon the Proportion of Time Young Children Spend in Spontaneous Fantasy Play". The Journal of Genetic Psychology 133 (1978), pp. 9-12.

McLoyd, V.C. "Scaffolds or Shackles? The Role of Toys in Preschool Children's Pretend Play". In *The Young Child at Play*, edited by G. Fein and M. Rivkin. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Millar, S. The Psychology of Play. Harmondsworth, Eng.: Penguin, 1968.

Moore, N. V., Evertson, C. M., and Brophy, J. E. "Solitary Play: Some Functional Reconsiderations". Developmental Psychology 10 (1974), pp. 830-834.

Nelson, K., and Gruendel, J. "At Morning it's Lunchtime: A Scriptal View of Children's Dialogues". Discourse Processes 2 (1979), pp. 73-94.

Nicolich, L. "Beyond Sensorimotor Intelligence: Assessment of Symbolic Maturity Through Analysis of Pretend Play". Merrill-Palmer Quarterly 23 (1977), pp. 89-99.

Oettingen, G. "The Influence of Kindergarten Teacher on Sex Difference in Behaviour". International Journal of Behavioural Development 8 (1985), pp. 3-13.

Ontario. Ministry of Education. Education in the Primary and Junior Division. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1975.

Ontario. Ministry of Education. Research Study Skills: Curriculum Ideas for Teachers. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1979.

Ontario. Ministry of Education. Report of the Early Primary Education Project. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1985a.

Ontario. Ministry of Education. Shared Discovery: Teaching and Learning in the Primary Years. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1985b.

Ontario. Ministry of Education and Ontario Public School Teachers' Education. Ontario. Ages 9 Through 12: A Resource Book for Teachers. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1986.

Parten, M. B. "Social Participation Among Preschool Children". Journal of Abnormal Psychology 27 (1932), pp. 243-269.

Peck, J. T., McCaig, G. and Sapp, M. E. Kindergarten Policies: What's Best for Children? Washington, DC: NAEYC, 1988.

Pellegrini, A. D. "The Construction of Cohesive Text by Preschoolers in Two Play Contexts". Discourse Processes 5 (1982), pp. 101-108.

Pellegrini, A. D. "Identifying Causal Elements in the Thematic-fantasy Play Paradigm". American Educational Research Journal 21 (1984a), pp. 697-710.

Pellegrini, A. D. "Training Teachers to Assess Children's Play". Journal of Education for Teachers 10 (1984b), pp. 33-41.

Pellegrini, A. D. "The Relations Between Symbolic Play and Literate Behaviour: A Review and Critique of the Empirical Literature". Review of Education Research 55 (1985), pp. 107-121.

Pellegrini, A. D., and Galda, L. "The Effects of Thematic-fantasy Play Training on the Development of Children's Story Comprehension". American Educational Research Journal 19 (1982), pp. 443-452.

Pepler, D. J. "Play and Divergent Thinking." In *The Play of Children: Research and Theory*, edited by D.J. Pepler and K.H. Rubin. Basel: Karger, 1982.

Pepler, D. J. "Play in Schools and Schooled in Play: A Psychological Perspective." In *School Play - A Source Book*, edited by J.H. Block and N.R. King. New York: Garland Publishing, 1987.

Pepler, D. J., and Ross, H. S. "The Effects of Play on Convergent and Divergent Problem-solving". Child Development 52 (1981), pp. 1202-1210.

Phyfe-Perkins, E., and Shoemaker, J. "Indoor Play Environments: Research and Design Implications." In *The Young Child at Play*, edited by G. Fein and M. Rivkin. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Piaget, J. Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Norton, 1962.

Piaget, J. The Child and Reality. New York: Viking, 1972.

Popp, L. A. "Problem solving in the mathematics program". Paper presented to the Annual Conference of Teachers of Mathematics, Toronto, Ontario, 1978.

Popp, L. A. and Robinson, J.P. Basic Thinking Skills. St. Catharines, Ont.: OISE, 1974.

Rabinovitch, S. Rhyme and reason. Learning through play, (Program No. 1). Toronto: Media Centre, University of Toronto.

Rabinowitz, F., Moely, B., Finkel, N., and McClinton, S. "The Effects of Toy Novelty and Social Interaction on the Exploratory Behavior of Preschool Children". Child Development 46 (1975), pp. 286-289.

Reich, R.R. "The Real Economy". The Atlantic Monthly. February 1984, pp. 35-42.

Robinson, F., Tickle, J. and Brison, D. Inquiry Training: Fusing Theory and Practice. Toronto: OISE, 1972.

Rosen, C. "The Effects of Sociodramatic Play on Problem-solving Behavior Among Culturally Disadvantaged Preschool Children". Child Development 45 (1974), pp. 920-927.

Rubin, K. H., Fein, G. G., and Vandenberg, B. "Play." In *Handbook on Child Psychology, Vol. IV, Socialization, Personality and Social Development*, edited by P. Mussen. New York: J. Wiley. 1983.

Rubin, K.H., and Krasnor, L. R. "Changes in the Play Behaviours of Preschoolers: A Short-term Longitudinal Investigation". Canadian Journal of Behavioural Science 12 (1980), pp. 278-282.

Rubin, K. H., and Maioni, T. "Play Preference and Its Relationship to Egocentrism, Popularity and Classification Skills in Preschoolers". Merrill-Palmer Quarterly 27 (1975), pp. 171-179.

Rubin, K. H., Maioni, T., and Hornung, M. "Free Play Behaviors in Middle-and Lower-class Preschoolers: Parten and Piaget Revisited". Child Development 27 (1976), pp. 414-419.

Rubin, K. H., Watson, K., and Jambor, T. "Free Play Behaviors in Preschool and Kindergarten Children". Child Development 49 (1978), pp. 534-536.

Sachs, J. "The Role of Adult-child Play in Language Development." In *New Directions for Child Development: Children's Play*, edited by K.H. Rubin. San Francisco: Jossey-Bass, 1980.

Sachs, J., Goldman, J., and Chaille, C. "Planning in Pretend Play: Using Language to Coordinate Narrative Development". In *Advances in Discourse Processes*, 13, edited by R.O. Freedle. Norwood, NJ.: Ablex, 1984.

Saltz, E., Dixon, D., and Johnson, J. "Training Disadvantaged Preschoolers on Various Fantasy Activities: Effects on Cognitive Functioning and Impulse Control". Child Development 48 (1977), pp. 367-380.

Saltz, R., and Saltz, E. "Pretend Play Training and Its Outcome". In *The Young Child at Play*, edited by G. Fein and M. Rivkin. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1986.

Sawyers, J. K. and Rogers, C. S. Helping Young Children Develop Through Play: A Practical Guide for Parents, Caregivers and Teachers. Washington, DC: NAEYC, 1988.

Simon, T., and Smith, P. K. "Play and Problem Solving: A Paradigm Questioned". Merrill-Palmer Quarterly 31 (1986), pp. 265-277.

Singer, J. The Child's World of Make-believe. New York: Academic Press, 1973.

Smilansky, S. and Shefatya, L. Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications, 1990.

Smith, A. B. "Teacher Modelling and Sex-typed Play Preferences". New Zealand Journal of Educational Studies 20 (1985), pp. 39-47.

Smith, P. K. "A Longitudinal Study of Social Participation in Preschool Children: Solitary and Parallel Play Reexamined". Developmental Psychology 14 (1978), pp. 517-523.

Smith, P. K. "Training in Fantasy Play". Early Child Development and Care 11 (1983), pp. 217-226.

Smith, P. K., and Connolly, K. The Ecology of Preschool Behavior. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1980.

Smith, P. K., and Sydall, S. "Play Tutoring and Non-play Tutoring in Preschool Children: Is It Play or Tutoring Which Matters?" British Journal of Educational Psychology 48 (1978), pp. 315-325.

Smith, P.K., Takhvar, M., Gore, N., and Vollstedt, R. "Play in Young Children: Problems of Definition and Categorization". Early Child Development and Care 19 (1985), pp. 25-41.

Spodek, B. and Saracho, O. N. "The Challenge of Educational Play". In *Play as a Medium for Learning and Development*, edited by D. Bergen. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

Sylva, K. "A Hard-headed Look at the Fruits of Play". Early Child Development and Care 15 (1984), pp. 171-184.

Sylva, K., Bruner, J., and Genova, P. "The Role of Play in the Problem-solving of Children 3-5 Years Old. In *Play: Its Role in Development and Evolution*, edited by J. Bruner, A. Jolly and K. Sylva. Harmondsworth, Eng.: Penguin, 1976.

Sylva, K., Roy, C., and Painter, M. Childwatching at Playgroup and Nursery School. London: Grant McIntyre, 1980.

Sylvestre, P. Entrevue avec Roger Bernard: Une langue de plus, une culture de moins. Liaison, No. 59, 1990.

Tardif, C. "L'identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire". Éducation et francophonie Vol. 18(2) (1990).

Ungerer, J.; Zelazo, P. R.; Kearsley, R. B.; and O'Leary, K. "Developmental Changes in the Representation of Objects in Symbolic Play from 18 to 34 Months of Age". Child Development 52 (1981), pp. 186-195.

Vygotsky, L.S. Thought and Language. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

Watson, M. W., and Fischer, K. W. "Development of Social Roles in Elicited and Spontaneous Behaviour During the Preschool Years". Developmental Psychology 16 (1980), pp. 483-494.

Watson, M. W., and Fischer, K. W. "A Developmental Sequence of Agent Use in Late Infancy". Child Development 48 (1977), pp. 828-836.

Weinstein, C. S., and Pinciotti, P. "Changing a Schoolyard". Environment and Behavior 20 (1988), pp. 345-371.

White, B. L., Kaban, B. T. and Attanucci, J. S. The Origins of Human Competence. Lexington, MS: Lexington, 1979.

Wolf, D., and Grollman, S. H. "Ways of Playing: Individual Differences in Imaginative Style". In *The Play of Children: Current Theory and Research*, edited by D.J. Pepler and K.H. Rubin. Basel, Switzerland: Karger, 1982.

Chapitre 3

LANGAGE ET ALPHABÉTISATION

Andrew Biemiller et Isabel Doxey

Vue d'ensemble

Les enseignantes et enseignants de jardin d'enfants s'intéressent depuis toujours aux méthodes et aux outils qui favorisent le développement du langage. Après des décennies de recherche sur le sujet, on sait beaucoup de choses sur les indicateurs du développement du langage. On en sait moins sur la façon exacte dont sont acquises les aptitudes linguistiques. C'est ce qui explique la disparité des approches utilisées à une même fin par les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants. Dans la présente analyse, nous examinons les indicateurs de développement du langage qui intéressent le plus les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants. Nous identifions également un certain nombre de variables utilisées dans différents programmes dont on sait qu'elles ont favorisé le développement du langage. Nous mettons l'accent sur l'enfant pris(e) individuellement, le développement du langage dans le contexte social ayant été examiné plus en détail au chapitre 1. Notre analyse des publications sur le langage s'articule autour de quatre grands thèmes :

1. Les objectifs du programme de jardin d'enfants eu égard au développement du langage oral et écrit.
2. Ce que l'on sait du développement du langage chez l'enfant.
3. Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante.
4. Les croyances et les pratiques relatives à l'état de préparation à la lecture.

Les objectifs liés au langage

Il existe une différence fondamentale dans les énoncés des objectifs des programmes de jardin d'enfants suivant que l'accent est mis sur le langage à apprendre ou sur l'enfant en apprentissage de langage. Ces deux expressions résument l'essence du conflit entre les différentes approches. Si l'accent est mis sur le langage, la préoccupation première de l'enseignant ou de l'enseignante visera l'acquisition de conduites et d'aptitudes linguistiques spécifiques indépendamment de l'âge des enfants ou d'autres différences individuelles. En d'autres termes, on cherchera à atteindre des objectifs behavioristes spécifiques. Si, par contre, l'accent est mis sur l'enfant en apprentissage de langage, l'enseignant ou l'enseignante s'intéressera davantage aux progrès effectués par chaque enfant dans le cadre d'un développement continu et partira du principe que les enfants d'un groupe d'âge donné commencent et terminent l'année avec des conduites et des aptitudes linguistiques extrêmement différentes mais que tous et toutes doivent faire des progrès.

Les enseignants et enseignantes qui sont préoccupés par le langage à apprendre ont davantage tendance à enseigner aux enfants des aptitudes linguistiques spécifiques comme l'écoute des instructions, la reconnaissance des sons, des lettres et des mots ou la reformulation des histoires. Ces priorités s'accompagnent d'un ensemble de stratégies d'instruction qui comprennent souvent un enseignement à toute la classe, des exercices et des travaux pratiques et un recours régulier à une évaluation des résultats.

Les enseignants et enseignantes qui s'intéressent davantage à l'enfant en apprentissage de langage s'attachent généralement moins aux résultats mesurables de l'évolution des compétences et sont plus attentifs à la nature des expériences linguistiques de l'enfant. Ils et elles partent du principe que l'acquisition du langage est d'abord un processus social dans le cadre duquel le langage est utilisé pour faire des expériences et en partager le sens et où les expériences sont utilisées pour donner un sens au langage.

Ce que l'on sait du développement du langage chez l'enfant

Les différences individuelles entre les enfants de jardin d'enfants ont de multiples dimensions. Certaines sont visibles et mesurables, comme l'âge chronologique. D'autres sont plus subtiles et interdépendantes, comme le degré d'attachement à la mère ou à l'enseignant ou l'enseignante. Les enfants qui arrivent au jardin d'enfants varient beaucoup sur le plan des capacités linguistiques spécifiques. Ils et elles ne commencent pas au même niveau si bien qu'à la fin de l'année, dans une classe efficace de jardin d'enfants, les différences individuelles peuvent être plus grandes qu'en septembre.

La présente analyse des publications examine les indicateurs de développement du langage oral et écrit. Les principaux secteurs de développement et d'apprentissage du langage oral sont au nombre de quatre : la phonologie — audition et production de sons, le vocabulaire — compréhension et utilisation du sens des mots, le texte — compréhension et production de langage ou d'énoncés signifiants et l'utilisation — utilisation spécifique de la parole pour diriger l'activité.

Un grand nombre des compétences examinées dans les publications sont en rapport avec la lecture. Elles comprennent : les aptitudes graphiques — notamment la discrimination et la reproduction graphique (dessin), la vitesse d'appellation — des lettres, des dessins et des chiffres, la connaissance de l'alphabet — l'aptitude à nommer et à écrire les lettres, les premières connaissances phonétiques — telles qu'indiquées dans « l'orthographe inventée » et l'intérêt pour la lecture et l'écriture — tel qu'indiqué par l'enfant qui fait semblant de lire et d'écrire.

Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante

Les enseignants et enseignantes qui comprennent les différences individuelles entre les enfants y répondent en planifiant, en adaptant et en modifiant leurs méthodes et leur matériel pédagogique en conséquence. C'est dans la mesure où ils et elles réussissent à cet égard que l'on peut parler de programmes de jardin d'enfants exemplaires. Les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants ont sur le langage une influence marquée et profonde qui est fonction de la façon dont ils et elles font usage de leur temps et de leur attention.

Les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants utilisent leur temps de trois façons différentes : instruction dispensée à la classe tout entière, travail en petits groupes et interactions individuelles. La présente analyse nous a permis d'identifier les interactions verbales actives avec des petits groupes de deux ou trois enfants comme constituant l'utilisation la plus efficace du temps de l'enseignant ou de l'enseignante. Chaque stratégie présentant des avantages spécifiques, une pratique idéale comprendrait un mélange de plusieurs stratégies. C'est le degré de partage de l'expérience de l'enfant qui constitue l'élément le plus puissant de l'efficacité des échanges verbaux entre enseignant(e) et enfant, soit en petits groupes, soit individuellement. Le contenu de la conversation devient alors fonction de l'activité de l'enfant et non de l'intention qu'a l'enseignant ou l'enseignante d'instruire l'enfant ou d'évaluer ses actions, son niveau de compréhension ou son langage.

État de préparation à la lecture

On dit qu'une ou un enfant est prêt à accéder à un enseignement lorsqu'il ou elle atteint le niveau de préparation nécessaire pour mettre à profit une instruction scolaire systématique. On désigne par état de préparation à la lecture la possibilité de tirer avantage de l'enseignement de la lecture. L'une des façons d'établir l'état de préparation à la lecture a été de mesurer une grappe d'activités spécifiques : discrimination visuelle et auditive, perception phonémique, orientation de gauche à droite, etc.

Une autre façon d'aborder l'état de préparation à la lecture est de déterminer l'opportunité d'une tâche de lecture pour l'enfant plutôt que le niveau de préparation de l'enfant à l'enseignement de la lecture. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est d'adapter la tâche au niveau de l'enfant pris(e) individuellement et pas simplement au niveau général de développement ou au groupe d'âge de l'enfant. Si une tâche est trop difficile pour que l'enfant puisse s'en attribuer le succès sans l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, elle doit être restructurée ou simplifiée.

Développement et acquisition des aptitudes linguistiques

Les aptitudes linguistiques des enfants varient beaucoup en fonction aussi bien de l'âge que des différences individuelles. Par exemple, l'enfant moyen(ne) de quatre ans obtient à peu près les mêmes résultats à un test de vocabulaire (Peabody) qu'un(e) enfant avancé(e) (90^{e} percentile) de trois ans ou qu'un(e) enfant plus lent(e) (10^{e} percentile) de cinq ans et demi. La fourchette est encore plus grande à la fin du jardin d'enfants (six ans). (Ces chiffres sont basés sur les normes du test de vocabulaire par l'image de Peabody, Dunn, 1966.) On peut trouver des variations comparables avec d'autres indicateurs du développement, notamment le dessin, le jeu dramatique, les jeux de construction et les aptitudes sociales. Les variations de tous ces indicateurs représentent, dans une grande mesure, les différences entre les individus sur le plan du rythme du développement intellectuel général. Les variations des aptitudes linguistiques entre les individus (dues à l'expérience et au talent personnel) expliquent également en partie les différences observées (Case, 1991).

Dans une classe donnée, les enfants peuvent différer en âge d'une année ou plus. En maternelle et au jardin d'enfants, les différences de maturité d'une année à l'autre sont très grandes. Par exemple, en réponse au test de vocabulaire de Peabody, la performance d'un(e) enfant moyen(ne) (50^{e} percentile)

âgé(e) de 5 ans et 8 mois (l'âge d'un(e) enfant né(e) en janvier lors de son entrée au jardin d'enfants) est équivalente à celle d'un(e) enfant du 84^{e} percentile né(e) en décembre et âgé(e) de 4 ans et 9 mois lors de son entrée au jardin d'enfants. Ces différences de développement (y compris le développement linguistique) en fonction de l'âge se traduisent par des différences marquées entre les enfants né(e)s en janvier et les enfants né(e)s en décembre sur le plan des résultats scolaires au jardin d'enfants, en première et en deuxième années (Cantalini, 1987). En bref, les enfants entrent au jardin d'enfants et en sortent avec différents niveaux d'aptitudes linguistiques pour des raisons à la fois d'âge et de différences individuelles en termes d'environnement et de talent. La différence entre deux enfants augmentera souvent au cours d'une année scolaire en fonction du développement de chacun(e).

Le grand défi consiste à répondre de façon adéquate à ces différences et la réussite dépendra de la façon dont l'enseignant ou l'enseignante pourra les identifier et les comprendre.

Le reste du chapitre sera divisé en deux grandes sections : l'une qui traitera du langage oral et l'autre du langage écrit. Dans chaque section, on discutera des indicateurs du développement normal du langage et des différences individuelles ainsi que des pratiques pédagogiques susceptibles d'influencer le cours du développement. On discutera des répercussions de chaque indicateur sur les progrès subséquents en lecture. Les résultats que nous présentons sont issus d'une recherche informatique sur les travaux publiés sur le développement du langage au jardin d'enfants ainsi que d'autres publications pertinentes connues des auteurs.

Langage oral

Indicateurs du développement du langage oral

Il y a quatre grands secteurs à examiner lorsque l'on étudie le développement et l'apprentissage du langage oral : la phonologie (audition et production de sons), le vocabulaire ou le lexique (compréhension et utilisation du sens des mots), le texte (compréhension et production de langage ou d'énoncés signifiants) (Berninger, Proctor, DeBruyn et Smith, 1987) et l'utilisation spécifique du langage pour diriger l'activité (la sienne et celle des autres), notamment la « pensée verbale » ou le « discours intérieur » (véritable discours auto-dirigé qui est « écouté » par la personne qui parle). Ces dernières opérations commencent à apparaître entre l'âge de quatre et six ans (Vygotsky, 1987; Tough, 1977; Flavell, 1976; Mischel et Patterson, 1978; Biemiller et Morley, 1986). Le développement dans les quatre secteurs est important et a des répercussions sur les résultats scolaires subséquents.

Perception phonémique

On entend par perception phonémique la preuve qu'un(e) enfant a conscience de la composition sonore des mots. Les mesures ont compris l'aptitude à répondre à des questions comme : « Y-a-t-il un /r/ dans **bras**? », « Est-ce que **château** rime avec **auto**? », « Combien de sons entends-tu dans le mot **tête**? » et bien d'autres. Yopp (1988) a analysé de nombreuses mesures de la perception phonémique. Ayant utilisé les mesures les plus importantes dans un travail de recherche, Yopp a conclu qu'elles semblaient évaluer deux capacités majeures. L'une est une aptitude simple à « nommer » les sons qui constituent les mots (p. ex., « Par quel son commence le mot **Jacques**? » ou « Par quel son se termine le mot **Paul**? »). La seconde aptitude concerne la suppression des phonèmes — découvrir ce qui arriverait si on supprimait un phonème d'un mot (p. ex., « Quel mot obtiendrait-on si on enlevait le /g/ du mot **rouge**? »). Cette méthode est tirée de Bruce (1964). Elle a également été utilisée par Stanovich, Cunningham et Cramer (1984). Il est beaucoup plus difficile de supprimer un phonème que de nommer un son.

Un autre indicateur utile de la perception phonémique est le test de conceptualisation auditive de Lindamood (Lindamood et Lindamood, 1978). Ce test suppose que l'enfant représente le nombre de sons dans un mot avec des cubes. Différents sons (p. ex., /s/ /c/) sont représentés par différentes couleurs. Les couleurs spécifiques utilisées n'ont pas d'importance.

La perception phonémique comme prédicteur de la performance en lecture. Yopp a entrepris de relier le niveau de perception phonémique à l'état de préparation à la lecture en enseignant des mots visualisés globalement à son échantillon de 96 enfants de jardin d'enfants. L'aptitude à nommer les sons expliquait une grande partie de la variabilité dans l'apprentissage global des mots. L'aptitude à supprimer des phonèmes expliquait une petite partie de l'apprentissage global des mots. Aucun des huit autres tests n'améliorait la prédiction de l'apprentissage global des mots. De même, Berninger et al. (1988) ont trouvé qu'un test de perception phonémique permettait de prédire les résultats à un test de reconnaissance globale des mots à la fin du jardin d'enfants. Speidel (1991) a également conclu que l'aptitude à supprimer des phonèmes séparait tout simplement les enfants qui apprenaient à lire rapidement de ceux et celles qui ne le faisaient pas. Biemiller et Siegel (1991) ont trouvé que le test de conceptualisation auditive de Lindamood (test de l'aptitude à indiquer, dans l'ordre, le nombre de sons ou de phonèmes différents dans un mot) était un prédicteur important du succès précoce en lecture dans une population défavorisée.

En résumé, ces tests et d'autres, qui ont été résumés par Stanovich (1986), démontrent qu'il existe une association marquée entre les niveaux de perception phonémique d'un(e) enfant et l'apprentissage futur de la lecture. Ce qui reste à démontrer, c'est si les aptitudes auxquelles font appel les mesures de la perception phonémique constituent effectivement des conditions préalables à l'apprentissage de la lecture ou si ce ne sont que des indicateurs du niveau général de développement intellectuel nécessaire pour apprendre à lire.

Vocabulaire

Les mots permettent d'avoir accès à l'expérience et aux plans d'action en réserve. Comme on l'a indiqué au début de cette section, les enfants de jardin d'enfants varient beaucoup sur le plan du vocabulaire tel que mesuré par le test de vocabulaire par l'image de Peabody. Il s'agit d'un test du vocabulaire réceptif où l'on demande à l'enfant de désigner un dessin sur quatre lorsqu'il est nommé. Le vocabulaire expressif ou productif suppose, par contre, que l'on nomme les objets ou les événements

dessinés. Berninger et al. (1988) indiquent que seulement 25 % de la variance des résultats à un test de vocabulaire réceptif (Peabody) était associée à la variance des résultats à un test de vocabulaire expressif (Gardner, 1979). Cette observation confirme un grand nombre d'autres résultats qui indiquent que le vocabulaire réceptif et le vocabulaire expressif sont loin d'être identiques.

Malheureusement, les programmes typiques de jardin d'enfants (et les programmes élémentaires en général) semblent n'avoir qu'un impact relativement faible sur l'enrichissement du vocabulaire. Par exemple, Cantalini (1987) a trouvé que l'enrichissement du vocabulaire tel que mesuré par le test de Peabody est entièrement lié à l'âge et non à la fréquentation de l'école. De même, Becker (1977) et Chall, Jacobs et Baldwin (1990) ont noté que les variations de vocabulaire semblaient expliquer les grandes différences associées à la classe sociale dans la performance en lecture que l'on ne remarque pas dans la performance en mathématiques où tout le vocabulaire pertinent est enseigné directement.

Le vocabulaire comme prédicteur de la performance en lecture. Les mesures du vocabulaire oral sont habituellement liées à la performance en lecture. Par exemple, la mesure de Peabody effectuée au jardin d'enfants ou au début de la première année était associée à environ 25 % de la performance en lecture en première année (Berninger et al., 1988; Biemiller et Siegel, 1991). Berninger et al. (1988) ont aussi trouvé que le vocabulaire expressif avait approximativement le même rapport avec la lecture que le vocabulaire réceptif. Certaines preuves semblent indiquer que les mesures du vocabulaire au jardin d'enfants sont davantage associées aux variances des résultats en lecture dans les années subséquentes, ce qui soulignerait l'importance croissante du vocabulaire à mesure que les enfants maîtrisent davantage les éléments de base de la lecture (Becker, 1978).

Texte

Pour communiquer le sens, il faut plus que du vocabulaire. Non seulement nous utilisons beaucoup de mots différents, mais ces mots appartiennent à des catégories syntaxiques différentes (noms, verbes, etc.) et assument des fonctions différentes (sujet, objet, etc.) dans la phrase suivant l'ordre dans lequel ils apparaissent. (C'est ainsi que « L'homme mord le chien » n'a pas le même sens que « Le chien mord l'homme ».) Les enfants de jardin d'enfants ne sont généralement pas conscient(e)s des distinctions syntaxiques bien que, fonctionnellement, ils et elles utilisent la syntaxe avec succès pour comprendre et pour produire du texte. Berninger et al. (1988) donnent des exemples de tests réceptifs et expressifs de la fonction du langage. Dans un test du langage réceptif, une histoire courte (deux à quatre phrases complexes) est lue à l'enfant. On demande ensuite à l'enfant lequel de quatre dessins illustre le résultat de l'histoire (méthode tirée de Nurss et McGauvran, 1976). Dans un test du langage expressif, de courts paragraphes sont lus à l'enfant et des questions — qui, quand, quoi et où — lui sont posées sur le contenu. L'enfant doit donner une réponse verbale (méthode tirée de Semel et Wiig, 1980).

Un autre indicateur de la maîtrise des aptitudes liées au texte est le test de globalisation orale de Siegel et Ryan (1988). Ce test suppose que l'enfant produise le mot qui manque dans une phrase (p. ex., « Les jolies petites _____ mettent leur robe »). Les éléments sont notés pour leur pertinence à la fois sémantique et syntaxique.

Les aptitudes liées au texte comme prédicteur de la performance en lecture. Berninger et al. (1988) ont trouvé que les mesures de l'utilisation de textes réceptifs et expressifs étaient associées à 25 % à 30 % de la variance des mesures de la reconnaissance des mots et de la compréhension de la lecture

aussi bien au jardin d'enfants qu'en première année. Biemiller et Siegel (1991) ont trouvé un rapport légèrement plus faible entre le test de globalisation orale au début de la première année et la reconnaissance des mots à la fin de la première année. Comme pour la perception phonémique, il reste à déterminer si ces rapports indiquent une relation entre le développement intellectuel général et la lecture ou reflète des aptitudes spécifiques susceptibles d'être acquises et qui, une fois renforcées, amélioreraient l'apprentissage de la lecture.

Auto-régulation et utilisation spontanée du langage pour diriger l'activité

Il existe un ensemble nouveau et important de travaux sur la nature, le rôle et le développement de la parole auto-régulatrice. Il est assez évident qu'à l'âge du jardin d'enfants (quatre ou cinq ans) certains enfants utilisent nettement plus que d'autres la parole pour diriger ouvertement leur propre conduite et celle des autres. Ceux et celles qui le font sont habituellement des enfants plus avancés ou plus favorisés, identifiés par les enseignants et les enseignantes comme « florissants » (Biemiller et Richards, 1986), « autonomes » (Meichenbaum et Biemiller, sous presse), « doués » (Moss et Strayer, 1990), ou « à risque faible » (Diaz, Neal et Vachio, 1991). Des méthodes d'évaluation de la façon dont le langage est utilisé pour diriger les activités dans la classe ont été présentées en détail par Meichenbaum et Biemiller (sous presse), et Diaz (1992).

La même mise en garde s'applique essentiellement ici. S'agit-il de développement général ou d'acquisition de compétences spécifiques? Néanmoins, un certain nombre de chercheurs intéressés par la parole auto-régulatrice ont noté que la difficulté de la tâche influence les niveaux observés de parole auto-régulatrice (Diaz, 1992; Biemiller et Meichenbaum, sous presse; Pressley et al., 1990). L'un des points forts des programmes de jardin d'enfants, c'est qu'ils ont tendance à laisser les enfants trouver tous seuls et toutes seules les tâches à accomplir au niveau de difficulté approprié — p. ex., pendant les périodes d'activité. Par contre, ces programmes offrent généralement assez peu d'occasions d'interactions verbales efficaces entre adulte et enfant dans le contexte de l'accomplissement de la tâche. Il est difficile d'imaginer comment on pourrait multiplier ces occasions d'une façon relativement individualisée dans un jardin d'enfants standard.

Prédiction de la performance en lecture à partir de l'aptitude à l'auto-régulation. Biemiller et Richards (1986) ont trouvé que l'évaluation que faisait l'enseignant ou l'enseignante du degré d'autonomie de l'enfant au début de la première et de la deuxième années était un meilleur prédicteur de la performance en lecture à la fin de l'année que les tests de lecture administrés en début d'année. Cependant, nous devons de nouveau rappeler que ces évaluations étaient liées au développement intellectuel général.

Retards généraux de langage et problèmes de lecture

Outre ce qui peut être la conséquence d'un milieu inadéquat (p. ex., pauvreté du vocabulaire, difficulté d'utilisation du texte, etc.), les preuves indiquent que des retards généraux de langage d'origine héréditaire peuvent être à l'origine des problèmes de lecture. Scarborough (1990) a montré que les enfants qui se heurtent plus tard à de graves problèmes de lecture présentent des déficits significatifs en prononciation, longueur de l'énoncé et syntaxe à l'âge de deux ans et demi et des déficits du vocabulaire réceptif et expressif à l'âge de trois ans. Ces différences sont apparues chez des enfants en provenance de familles dyslexiques qui présentaient des problèmes de lecture par contraste avec des enfants en provenance de familles dyslexiques qui ne présentaient pas ces problèmes et avec des enfants de Q.I. similaire en provenance de familles non dyslexiques. Tout cela suggère que le facteur génétique

est important dans les problèmes de lecture graves mais n'indique cependant pas si l'on a affaire à un développement plus lent ou à un développement différent.

Programmes qui favorisent le développement du langage oral

Variables liées à la dynamique de groupe

Taille du groupe. Ruopp, Travers, Glantz et Coelen (1979) ont montré que c'était la taille du groupe plutôt que le ratio entre personnel et enfants qui avait un impact important sur les gains linguistiques (changement entre le début et la fin de l'année) dans des programmes de garde d'enfants de trois à cinq ans. Tizard et al. (1972) ont également examiné les effets de la taille du groupe. De façon générale, les groupes de 12 enfants présentent des gains linguistiques considérablement plus importants que les groupes de 24 enfants. McCartney (1984) a noté des résultats très similaires eu égard aux effets de la taille du groupe sur le développement du langage.

Autonomie du personnel. Tizard (1974) et Tizard et al. (1972) soutiennent que le personnel autonome établit avec les enfants des échanges qui favorisent davantage le développement du langage. Des enfants élevé(e)s à domicile avec un personnel autonome à plein temps auxquels on avait appliqué le test de Reynell fonctionnaient à des niveaux moyens de compréhension verbale associés à la catégorie sociale des professions libérales par comparaison avec des enfants élevé(e)s dans des établissements où le personnel n'était pas autonome qui fonctionnaient à des niveaux associés à la classe ouvrière. Ces résultats corroborent parfaitement ceux de Ruopp et al. (1977) que l'on vient de décrire et l'étude effectuée par McCartney (1984) sur l'organisation des services de garde d'enfants et le développement du langage.

Bien que ces recherches portent sur un traitement plus intensif (plus long) que le jardin d'enfants, toutes trois suggèrent fortement que (1) la façon dont le personnel est organisé a un effet sur les échanges verbaux avec les enfants et (2) lorsque le personnel établit avec les enfants des échanges verbaux importants, il y a une amélioration mesurable du niveau moyen d'aptitude linguistique des enfants. Ces observations ont une grande importance pour le jardin d'enfants. Par exemple, il doit être clair que la présence d'un adjoint ou d'une adjointe typique n'aura pour effet d'accroître le ratio entre personnel et enfants que si des mesures explicites sont prises pour lui donner des responsabilités autonomes spécifiques auprès des enfants ou si sa présence garantit que l'enseignant ou l'enseignante peut effectivement établir des échanges verbaux actifs avec les enfants, individuellement ou en petits groupes. De même, il doit être clair qu'à moins qu'un programme ne permette aux adultes de jouer un rôle actif dans les échanges verbaux avec les enfants, ce programme ne peut pas être considéré comme axé sur le langage.

Échanges avec les camarades. Les trois mêmes études (Ruopp et al., Tizard et al. et McCartney) ont trouvé de façon constante que la quantité des échanges entre camarades dans différents milieux de garde d'enfants n'était pas liée aux niveaux de compréhension linguistique des enfants. En bref, pour favoriser le développement du langage, il semble que les enfants aient besoin d'échanger avec des modèles linguistiques plus avancés que le leur. Cette conclusion corrobore les résultats de Cunningham, Siegel, van der Spuy, Clark et Row (1985) qui ont trouvé que les échanges linguistiques efficaces entre

adultes et enfants supposaient que les énoncés des adultes soient plus longs (d'une moyenne de deux morphèmes) que les énoncés des enfants.

Variables liées à l'organisation du programme

Lecture d'histoires à de petits groupes d'enfants et activités connexes. Un certain nombre d'activités linguistiques (reformulation des histoires, enseignement de la structure du récit, etc.) se sont avérées accroître de façon notable les niveaux de texte ou de discours chez des enfants de quatre à cinq ans. Toutes supposent des échanges et un enseignement, soit individuel, soit en très petits groupes. Dans ce contexte, Brown, Weinberg et Cromer (1986) ont examiné les publications sur la valeur comparée de la lecture faite à un ou deux enfants à la fois plutôt qu'au groupe tout entier. Toutes ces études insistent sur l'importance de l'établissement de rapports individuels ou en très petits groupes entre l'enseignant ou l'enseignante et les enfants pour favoriser le développement du langage. Les enseignants et les enseignantes seront peut-être amenés à distinguer entre la lecture à toute la classe pour le plaisir et la lecture en petits groupes aux fins d'enseignement et d'enrichissement du langage. On trouvera ci-dessous des exemples d'activités qui favorisent l'acquisition du langage dans le contexte de la lecture d'histoires en petits groupes :

a. **Reformulation répétée de l'histoire**. Eller et Papas (1988) indiquent que les enfants enrichissent leur vocabulaire lorsqu'ils et elles ont des occasions répétées de raconter à nouveau les histoires qui viennent de leur être lues.
b. **Utilisation de la structure des histoires.** McKeogh (1991) a montré que des enfants de quatre ans à qui on a appris à construire des histoires autour d'un cadre explicite, à savoir un problème et sa solution, peuvent produire des histoires orales du niveau d'enfants de six ans.
c. **Jeu de rôle et jeu dramatique**. On a noté que la dramatisation d'une histoire sous forme de jeu de rôle avait un impact sur l'aptitude des enfants à reformuler l'histoire avec des structures linguistiques et une compréhension plus élaborées (Galda, 1982).
d. **Enseignement indirect en rapport avec la reformulation de l'histoire**. Morrow (1986) a trouvé que la participation active de l'enseignant ou de l'enseignante à la reformulation de l'histoire pour amener les enfants à se concentrer spécifiquement sur la structure du récit avait pour effet d'améliorer le rappel sémantique et la complexité syntaxique au cours de la reformulation. Morrow a remarqué qu'un facteur de succès était que l'enfant prenne une part active à cette expérience littéraire.

Disponibilité des événements linguistiques. Le nombre d'occasions de parler offertes aux enfants pendant les heures du programme, ajouté à la variété des situations sociales et des choses dont on parle ont un effet sur la production de langage oral des enfants (Martin-Huff, 1984; Bruner, 1985; John et Goldstein, 1964; Kelly, 1970).

Formation et enseignement linguistiques directs. Les publications sur l'enseignement de certaines aptitudes spécifiques dans un secteur donné du développement du langage oral indiquent que les résultats sont spécifiques, basés sur la performance, de courte durée et habituellement non applicables à des situations différentes du contexte de la formation ou de l'évaluation. Les recherches sur l'enseignement de la parole auto-régulatrice ont indiqué peu de transferts à l'extérieur de la situation de formation initiale (Diaz, Neal et Amaya-Williams, 1990; Meichenbaum et Biemiller, sous presse).

Variables liées au comportement de l'enseignant ou de l'enseignante

Encourager les enfants à parler. En résumant plusieurs travaux de recherche, Cazden (1974) insiste sur le fait que les adultes doivent encourager les enfants à parler et à utiliser le langage à diverses fins. Elle rappelle que les preuves indiquent que ce sont les riches qui s'enrichissent au sens où les adultes ont tendance à parler aux enfants qui s'expriment et qu'il faut faire un effort concerté direct pour dialoguer avec les enfants qui n'ont pas autant de facilité.

Poser des questions. Brophy et Good (1969) et Bellack et al. (1966) notent que la stratégie la plus souvent utilisée par les enseignants et les enseignantes pour encourager les enfants à parler est de poser des questions. Les publications sur le sujet proposent de nombreuses façons de classer les types de questions. Pour les enfants entre quatre et cinq ans, deux types de questions favorisent fortement la production d'un langage oral de plus en plus complexe :

a. **Questions ouvertes ou divergentes** — « Qu'est-ce qui se passerait si. . .? » Ce sont des questions auxquelles on ne peut pas répondre par oui ou par non et qui n'ont pas de bonne ou de mauvaise réponse. Elles favorisent les énoncés plus longs (Doxey, 1977).
b. **Auto-référence** — « Qu'est-ce que tu penses de ça? » Ce type de question se réfère à l'expérience personnelle de l'enfant, à ses observations et à ses idées. Il ne peut pas y avoir de mauvaise réponse.

Néanmoins, Wood et Wood (1983) ont trouvé que ce n'était pas simplement le type de question que posent les enseignants et les enseignantes mais « la façon dont les questions s'enchaînent » qui risque de décourager le dialogue entre enseignant ou enseignante et enfant. Les questions à réponse connue ont tendance à dominer les échanges (Tizard et Hughes, 1984) et sont à l'origine des interactions forcées, peu naturelles et dépourvues de signification notées par Lucking (1985). Par contre, lorsque l'enseignant ou l'enseignante pose des questions qui visent à recueillir davantage d'informations sur la nature des activités de l'enfant (Rogers, Perrin et Waller, 1987), le dialogue tend à présenter une structure différente. L'enfant a tendance à faire des phrases plus longues, à poser davantage de questions et à allonger la conversation.

Échange unique ou dialogue soutenu entre l'enfant et l'enseignant ou l'enseignante. Plusieurs travaux insistent sur l'importance des dialogues soutenus qui dépassent le simple échange pour favoriser la croissance du langage (Hutinger et Bruce, 1971; Tough, 1977). On entend par dialogue soutenu une conversation naturelle entre l'enseignant ou l'enseignante et l'enfant par opposition à l'échange constitué par la question de l'enseignant ou de l'enseignante et la réponse de l'enfant.

La conversation entre l'enseignant ou l'enseignante et l'enfant. Rogers, Perrin et Waller (1987) ont examiné les caractéristiques des conversations entre les enseignants ou les enseignantes et les enfants. Ils ont remarqué que, lorsqu'un enseignant ou une enseignante parlait à un ou une enfant parce qu'il ou elle s'intéressait vraiment à l'activité de l'enfant et non parce que c'était une occasion d'enseignement, le ton de la conversation était plus égalitaire et moins contrôlé par l'enseignant ou l'enseignante. En conséquence, l'enfant semblait davantage prêt(e) à prendre des risques sur le plan de la pensée et du langage parce qu'il ou elle avait moins peur de donner la mauvaise réponse.

La réponse au discours des enfants. La stratégie adulte de l'édification progressive — « aussi nommée échafaudage » — a été trouvée efficace dans des situations naturelles. Elle a été décrite par Wells (1986) dans ses recherches sur les interactions entre mère et enfant et discutée par Bruner (1985) en relation avec le développement du vocabulaire. Il y a différents types d'édification progressive. Les réponses de l'enseignant ou de l'enseignante à l'énoncé initial de l'enfant ou à la réponse de l'enfant à ses questions relèvent généralement davantage du soutien affectif que de la provocation linguistique. Les enseignants et les enseignantes offrent plus souvent aux enfants des compliments, des encouragements etc., que des commentaires qui pourraient servir de vérification ou seraient un moyen d'inviter l'enfant à poursuivre, raffiner, reformuler ou réviser. Une étude effectuée il y a déjà longtemps (Hutinger et Bruce, 1971) suggérait que l'enseignant ou l'enseignante qui (i) élargit la conversation en ajoutant des informations grammaticales supplémentaires ou (ii) offre des modèles de phrases plus complexes en ajoutant des termes descriptifs additionnels a davantage d'impact sur le langage oral des enfants.

Doxey (1977) a donné des exemples de réponse qui sont illustrés au tableau 3.1.

Tableau 3.1

Stratégies de réponse	Exemples
Correction	Ce n'est pas un bus c'est un camion.
Expansion	Enfant : « Chien aboie. » Enseignant(e) : « C'est le chien qui aboie. »
Élargissement simple — sémantique	Enfant : « Chien aboie. » Enseignant(e) : « Les chiens aboient mais les gens parlent. »
Élargissement complexe — sémantique et syntaxique	Enfant : « Chien aboie. » Enseignant(e) : « Ce chien noir qui aboie s'appelle Médor mais tous les chiens n'aboient pas de la même façon. »
Alternative	Enfant : « Chien aboie. » Enseignant(e) : « Oui, mais est-ce qu'il aboie fort ou faiblement? »
Achèvement	L'enseignant(e) termine la phrase et demande à l'enfant de répéter.
Remplacement	L'enseignant(e) demande à l'enfant de répéter avec certains mots de remplacement.
Remplacement avec alternative	L'enseignant(e) demande à l'enfant de répéter et de remplacer en offrant une alternative (p. ex., un pronom).
Combinaison	L'enseignant(e) propose des énoncés simples et demande à l'enfant de les combiner.

Encouragement à l'utilisation du langage pour diriger l'activité

Diaz et al. (1990), et Moss et Strayer (1990) ont tous deux étudié les rapports entre le comportement parental et l'extension de l'usage de la parole auto-régulatrice. Le tableau qui émerge de ces recherches est qu'il faut éviter les méthodes qui font simplement appel à l'exemple ou aux instructions (Diaz présente des analyses poussées de l'inefficacité démontrée de cette dernière méthode) pour se concentrer sur les encouragements (dire à l'enfant que c'est bien) (Diaz et al., 1991; Moss et Strayer, 1990) et sur les discussions amorcées par l'adulte sur la planification de l'activité (« structuration »), le suivi et la planification conditionnelle (« métacognition ») (Moss et Strayer, 1990). Les enseignants et enseignantes qui agissent de cette façon incitent les enfants à imaginer et à décrire différentes façons de résoudre un problème ou de mener une tâche à bien comme la construction d'un toit avec des cubes pour terminer une maison.

L'enseignant ou l'enseignante comme modèle de langage

Les publications s'intéressent depuis un certain temps à l'impact des modèles sur un certain nombre de dimensions du comportement des enfants (voir Bandura, 1977; Mischel, 1968; Benoît, Lentz et Lévesque, 1989). Cunningham et al. (1985) avancent des preuves indiquant que les énoncés des adultes devraient présenter à peu près deux morphèmes de plus que les énoncés des enfants. Cazden (1965) note également que la qualité du modèle linguistique adulte peut contribuer davantage à promouvoir les aptitudes linguistiques chez les jeunes enfants que le simple fait de répondre à leurs questions.

Les effets du milieu

Expériences pertinentes et naturelles. On a démontré que les expériences qui sont perçues par les enfants comme pertinentes et naturelles ont davantage d'impact sur une variété de résultats d'apprentissage que celles qui sont, soit inventées par l'enseignant ou l'enseignante, soit trop éloignées du champ d'expérience des enfants. Hatch et Freeman (1988) discutent de cette caractéristique du milieu dans ses rapports avec les programmes de jardin d'enfants.

Contexte social. La nature du contexte social et son influence sur le langage des enfants ont été analysées en détail par Vygotsky (1987). Morrow et Smith (1989) confirment que les interactions sociales ont le pouvoir d'influencer l'acquisition de l'information, l'alphabétisation et l'attitude devant le langage. De façon générale, les enfants acquièrent des fonctions mentales plus élevées lorsqu'ils et elles intériorisent les rapports sociaux. Ce n'est pas tant le milieu social que la qualité de la médiation qui constitue le facteur le plus important pour faire passer l'enfant de la performance guidée à l'autonomie. L'influence du contexte social sur l'attitude des enfants envers leur propre langue a des répercussions importantes pour les enfants des minorités francophones qui vivent dans la communauté anglophone dominante. Un certain nombre de chercheurs ont souligné l'importance de la « médiation culturelle » pour aider ces enfants à utiliser leur langue maternelle dans les communications quotidiennes (Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Desjarlais, 1983; Levasseur-Ouimet, 1986, 1989; McMahon et Levasseur-Ouimet, 1987; Mougeon, Brent-Palmer, Bélanger et Cichocki, 1980; Sylvestre, 1990).

La culture dans les écoles franco-ontariennes. L'une des tâches principales du personnel enseignant des jardins d'enfants de langue française est de veiller à ce que le type d'« enseignement » linguistique qui est dispensé aide les enfants à surmonter l'assimilation croissante à la culture anglophone (Levasseur-Ouimet, 1986). Les enseignants et enseignantes ne peuvent pas « se contenter d'enseigner la langue ». La langue doit être apprise à partir des attitudes, des valeurs et des façons d'être, en bref, à partir de la culture (Levasseur-Ouimet et McMahon, 1988). De nombreuses écoles de langue française offrent actuellement des « classes de récupération linguistique » ou des « classes d'accueil » (à l'intention des enfants franco-ontarien(ne)s dont la compétence dans la langue maternelle est inférieure à celle de leurs camarades). C'est là une cause de préoccupation croissante, de plus en plus d'enfants francophones arrivant au jardin d'enfants avec une faible connaissance de leur langue maternelle par suite de l'influence des médias anglophones, des camarades et de la famille (Churchill, Frenette et Quazi, 1985). Les résultats de recherche ont montré que, dans les régions où le français est moins parlé dans la collectivité et à la maison, le langage des enfants est moins développé que dans celles où les enfants parlent français plus souvent (Mougeon, Brent-Palmer, Bélanger et Cichocki, 1980). Pour combattre cette tendance, Foucher (1989) soutient que les écoles de langue française doivent dispenser autre chose qu'un simple enseignement séparé en français. Elles doivent fonctionner

comme des établissements de langue française homogènes et non comme des classes de français installées dans une école mixte anglaise et française. En fait, cette nécessité d'homogénéité linguistique dépasse les frontières de l'école. Pour assurer la conservation de la langue et de la culture françaises, il faut que les parents encouragent l'utilisation du français à la maison dans les communications quotidiennes et les programmes de télévision en français. Il faut également que certaines des activités parascolaires, qui sont actuellement organisées exclusivement en anglais, soient offertes en français pour aider les enfants à développer un sentiment de fierté et de plaisir vis-à-vis de la langue française au-delà de ce qui est encouragé à l'école.

Le langage écrit

La connaissance du langage écrit réceptif (lecture) et du langage écrit expressif (écriture) constitue la pierre angulaire de la réussite dans la société moderne. On note une tendance croissante à introduire l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture au jardin d'enfants mais les résultats ne sont pas particulièrement encourageants. Bien qu'il soit exact que les enfants qui apprennent à lire tôt sans instruction scolaire continuent à bien lire (Durkin, 1966), les recherches sur l'enseignement précoce (c.-à-d. au jardin d'enfants) de la lecture n'ont pas indiqué beaucoup d'effets bénéfiques (Durkin, 1970, 1974; Fowler, 1971; Becker et Engelmann, 1974)[2]. Comme nous l'avons déjà vu à propos du développement du langage oral, il est probable que le développement intellectuel général contribue de façon substantielle à déterminer le moment où les enfants sont prêt(e)s à tirer profit de l'enseignement de la lecture. Les résultats de Cantalini (1987) et Langer, Kalk et Searl (1984) concernant le rôle de l'âge (date de naissance en janvier-février par opposition à novembre-décembre) suggèrent fortement que la maturation intellectuelle a un impact significatif sur l'acquisition de l'aptitude à la lecture.

Nous avons inclus à la section précédente des données sur les répercussions des divers aspects du développement du langage oral sur le développement subséquent de la lecture. Considérées ensemble, les mesures de ces variables semblent représenter 30 % à 40 % de la performance en lecture (Biemiller et Siegel, 1990; DeHirsch, Jansky et Langford, 1966; Nurss, 1979). Il est intéressant de noter qu'il n'existe pas beaucoup de publications sur la place des aptitudes linguistiques orales en tant que telles dans l'éducation qui fait suite au jardin d'enfants. L'accent est généralement mis sur la lecture. Or, paradoxalement, beaucoup d'enfants risquent d'avoir davantage besoin d'un soutien à l'expression orale que d'un soutien à la lecture (Becker, 1977; Stanovich, 1986). Les enfants qui maîtrisent l'aspect de la lecture lié à la reconnaissance des mots (décodage) mais dont le vocabulaire et les aptitudes au texte sont pauvres sont dans la même situation que les enfants plus âgé(e)s qui peuvent lire le latin, le français ou l'allemand oralement mais n'ont pas le vocabulaire qu'il faut pour comprendre ce qui est « lu ». C'est ainsi que, dans bien des cas, on aurait avantage, au jardin d'enfants, à se concentrer sur le

[2] Nous devons indiquer que la plupart des auteurs cités considèrent que leurs travaux plaident en faveur d'un enseignement précoce de la lecture. Néanmoins, aucun de ces travaux n'indiquait plus d'un succès minimal (30 mots appris globalement ou moins) avec les enfants de quatre ans et des gains supérieurs à une demi-année (qui ne se maintenaient pas avec le temps) pour les enfants de cinq ans. Les écarts-types suggèrent, que lorsqu'il y avait des gains, ils étaient limités à seulement une partie de la population.

renforcement des aptitudes linguistiques orales à tous les niveaux (phonologie, vocabulaire, texte) plutôt qu'à insister spécifiquement sur les aptitudes linguistiques écrites.

Indicateurs du développement du langage imprimé

Outre la facilité orale dans la langue à lire, on a relié à la lecture un certain nombre d'aptitudes préalables. Ces aptitudes viennent en quelque sorte s'ajouter aux prédictions des tests de lecture de fin de première année en plus de ce qui est généralement associé aux aptitudes purement orales et à la capacité intellectuelle générale[3]. Il s'agit, entre autres, de ce qui suit :

a. Les aptitudes graphiques, notamment la discrimination et la reproduction graphique (dessin) qui sont représentées par le test de Bender-Gestalt (test de l'aptitude à faire des dessins de complexité croissante — Bender, 1938) et le test de reconnaissance/ discrimination (l'enfant doit indiquer, parmi plusieurs dessins, lequel correspond à un dessin standard — Satz, Taylor, Friel et Fletcher, 1978; Biemiller et Siegel, 1991).

b. La vitesse d'appellation des lettres, dessins et chiffres qui a été associée aux progrès en lecture en première année dans beaucoup de travaux, notamment Denckla et Rudel (1976), Blachman (1984), Walsh, Price et Gillingham (1988) et Biemiller et Siegel (1991). Ces mesures évaluent probablement une aptitude neurologique assez fondamentale à accéder rapidement à des informations verbales en réserve lorsque les symboles visuels sont présentés.

c. La connaissance de l'alphabet est l'aptitude à nommer et à écrire les lettres. Chall (1983) a examiné les recherches sur le rapport entre l'aptitude à nommer les lettres ou à leur attribuer un « son » et la réussite en lecture. Les résultats indiquent de façon constante que la connaissance de l'alphabet est le meilleur indicateur unique (outre l'opinion de l'enseignant ou de l'enseignante) de l'état de préparation à la lecture. (Chall soutient qu'il n'y a pas de différence entre l'aptitude à **nommer** les lettres et l'aptitude à **nommer** le « son » des lettres.) La signification de ces résultats est cependant sujette à controverse. Il n'est pas évident que l'enseignement de l'alphabet renforce nécessairement l'état de préparation à la lecture (Samuels, 1971). Il est possible que la connaissance de l'alphabet soit simplement un indicateur d'une combinaison de maturité intellectuelle et d'intérêt des parents (ou de l'enfant) pour la lecture. Néanmoins, nous partageons avec John Carroll (1976) et d'autres l'opinion que l'aptitude à nommer les lettres facilitera le processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture.

d. Les premières connaissances phonétiques se manifestent dans l'orthographe inventée. Beaucoup d'enfants de cinq ans ne sont pas encore en mesure de passer du nom des lettres au lien entre lettre et son, c'est-à-dire à la phonologie. Cela sera facilité aux premières étapes de l'apprentissage de la lecture (Ehri et Wilce, 1985; Speidel, 1991).

---

[3] Il faut souligner que les aptitudes à la fois orales et graphiques ou préalables à la lecture partagent un pourcentage substantiel de variance prédictive, ce qui reflète une variable sous-jacente commune de maturité intellectuelle. Cette variable sous-jacente représente probablement 25 pour 100 de la variance de la performance en lecture. Les aptitudes orales et graphiques peuvent représenter également 25 pour 100. Ceci laisse 50 pour 100 non expliqués - ce qui reflète les problèmes inhérents aux mesures, les effets différentiels des enseignants et enseignantes et des méthodes, les variations des taux de maturité pendant l'année sur laquelle porte la prévision et les facteurs impondérables (chiffres basés sur DeHirsch et al., 1966; et Biemiller et Siegel, 1990).

e. L'intérêt pour la lecture et l'écriture est indiqué par les activités de « simulation » de la lecture et de l'écriture.

Une variable supplémentaire, la sensibilisation au mot imprimé ou la compréhension que le langage écrit est une transcription du langage oral, est souvent citée (p. ex., Clay, 1979; Pinnell, 1989) comme constituant un facteur de l'état de préparation à la lecture. Cependant, les travaux effectués par Kontos (1988) suggèrent que le degré de « sensibilisation au mot imprimé » de l'enfant est davantage une conséquence qu'une cause de la réussite en lecture. Dans une grande mesure, l'efficacité de ces indicateurs peut simplement refléter le fait qu'ils évaluent le développement intellectuel général plutôt que des aptitudes spécifiques.

Programmes qui favorisent le succès de l'apprentissage de la lecture

Nous n'avons trouvé que deux travaux de recherche préliminaires (Ehri et Wilce, 1985; Ehri, 1987) qui indiquent qu'une instruction « préalable à la lecture » spécifique a un effet sur l'acquisition subséquente de l'aptitude à la lecture. La seule conclusion majeure, outre le soutien au développement général du langage oral, est que l'on peut avancer qu'il est bon d'enseigner aux enfants à nommer les lettres de l'alphabet (Chall, 1983).

En d'autres termes, aucune preuve n'est apparue, dans notre analyse des publications, en faveur d'activités de préparation à la lecture comme la copie des formes, la mise en ordre et diverses autres tâches à effectuer avec crayon et papier. Nous avons cité des travaux moins récents qui indiquaient quelles étaient les conditions d'apprentissage qui favorisaient le développement général des aptitudes linguistiques orales. À part cela, et à part l'initiation à l'alphabet, il ne vaut guère la peine d'effectuer des travaux **préalables** à la lecture. (Les auteurs estiment qu'il sera probablement utile de commencer à enseigner à beaucoup d'enfants de jardin d'enfants à écrire leur nom ainsi, peut-être, que d'autres mots et noms familiers, dans le sens où il est utile d'apprendre le nom des lettres. En fait, les deux aptitudes, nommer et écrire les lettres, peuvent être enseignées ensemble dans les mêmes contextes de signification.)

L'étape suivante semble être tout simplement de commencer à enseigner la lecture. Lorsque les enfants sont intellectuellement prêts et prêtes et ont envie d'apprendre à lire, il vaut mieux commencer l'enseignement de la lecture plutôt que de passer son temps à des activités de préparation ou de sensibilisation au mot imprimé. La chose reste vraie que l'enfant ait quatre, cinq, six ou sept ans.

Ceci soulève certains problèmes pratiques. Un enseignant ou une enseignante de jardin d'enfants peut-il ou elle enseigner la lecture à un petit groupe d'enfants intéressé(e)s sans risquer que d'autres parents exigent la même chose pour leurs enfants moins prêt(e)s ou moins intéressé(e)s? Peut-on encourager les enfants qui lisent déjà? Ces problèmes dépassent notre propos, à savoir la définition de ce qui fait un bon programme linguistique de jardin d'enfants, pour soulever les questions de la communication, de la participation et de la compréhension des parents et de ce que la société estime être les grands objectifs du jardin d'enfants.

Certain(e)s enfants de jardin d'enfants auront développé des aptitudes précoces à la lecture. Les conclusions de Durkin (1966) qui indiquent qu'un faible pourcentage d'enfants savent lire quand ils et

elles arrivent au jardin d'enfants ont été confirmées par d'autres. Le pourcentage est de toute évidence considérablement plus important dans certains secteurs socio-économiques plus élevés. Or, un grand nombre des programmes de jardin d'enfants risquent d'être mal préparés à répondre aux lecteurs et aux lectrices précoces. De toute évidence, tout comme il ne convient pas de tenter d'apprendre à lire à des enfants qui n'ont pas atteint le niveau de développement voulu, il ne convient pas non plus de refuser des occasions de lecture aux enfants qui ont à la fois les intérêts et la capacité nécessaires pour ce faire.

Variables liées à la dynamique de groupe

Taille du groupe

Morrow et Smith (1990) ont comparé les effets des différences de taille entre les groupes d'instruction. Les trois variations essayées (rapports individuels, classe tout entière, petits groupes) avaient un certain impact sur le langage oral et écrit des enfants, et l'impact était différent pour chaque type de regroupement. Les auteurs ont conclu que le rapport 1:1 a des avantages sur le plan de la quantité de langage utilisée par les enfants mais cette option manque de réalisme dans les milieux scolaires. L'enseignement à la classe tout entière est bon pour l'acquisition du vocabulaire, la compréhension du matériel écrit et certaines instructions de décodage. En petits groupes de trois, les jeunes enfants ont davantage de chances d'utiliser le langage et d'autres comportements non verbaux que les autres enfants peuvent comprendre. Le niveau de participation augmente et les discussions sont plus complexes. Cependant, la qualité de l'interaction entre adulte et enfant continue à avoir davantage d'influence que le nombre des interactions pendant une période de temps donnée ou que la taille du groupe.

Différences entre les sexes

Ilg et Bates (1965) avancent que, d'après beaucoup de critères physiques et psychologiques, les garçons de l'âge du jardin d'enfants ont, sur le plan du développement, environ six mois de retard sur les filles. Tanner (1970) aboutit à la même conclusion. Ces résultats correspondent aux données sur le redoublement publiées par Langer, Kalk et Searls (1984) qui indiquent qu'une proportion plus élevée de garçons redoublent la première année, particulièrement parmi les plus jeunes (à savoir ceux qui sont nés entre octobre et décembre). Cantalini (1987) présente des résultats similaires à partir de ses propres recherches et d'autres recherches canadiennes. L'étude de Canella (1988) révèle que les filles des jardins d'enfants préféraient généralement des milieux structurés par l'enfant aux milieux structurés par l'enseignant ou l'enseignante et y faisaient davantage de progrès. Son explication est que l'on attend davantage des filles d'âge préscolaire, linguistiquement et socialement, si bien qu'elles arrivent souvent à l'école avec une image positive de leur aptitude à fonctionner dans un milieu dominé par le langage.

Variables liées à l'organisation du programme

Lieux naturels alphabétisés

On a eu tendance à croire, jusqu'ici, que la meilleure façon d'enseigner l'écriture était l'enseignement direct. Cependant, des recherches effectuées par Canella (1988), Ferreiro et Teberosky (1982, 1986) et Teale et Martinez (1987) ont examiné les caractéristiques des milieux familiaux et scolaires qui encouragent les enfants à franchir les étapes du développement de l'écriture en milieu alphabétisé naturel hors de toute instruction directe. Le contexte du jeu semble crucial (Schrada, 1990). Le jeu fournit le contexte de l'écriture et de la lecture naturelles (Dyson, 1985). Les environnements favorables et

les expériences naturelles favorisent l'aptitude à manier les instruments de l'alphabétisme et à adopter les comportements adéquats (Canella, 1988). Denny (1988) a examiné les effets de l'espace, des matériaux, du nombre de joueurs et de joueuses ainsi que de la nature des thèmes sur le jeu sociodramatique des enfants de jardin d'enfants. Il a trouvé que, lorsque les thèmes étaient réalistes et liés aux intérêts et aux expériences des enfants, la production de langage augmentait. Le langage était également plus recherché sur le plan du vocabulaire et son utilisation était plus variée. Ces conclusions confirment les recommandations de Vygotsky (1987) concernant les caractéristiques environnementales qui favorisent l'émergence de l'alphabétisme :

a. **La nécessité**. Les activités de lecture et d'écriture doivent servir à quelque chose. Elles doivent être en rapport avec la vie de l'enfant.
b. **La pertinence**. Le besoin qu'a l'enfant de savoir, et d'apprendre à lire et écrire à cette fin, doit être intimement lié à la tâche ou aux matériaux utilisés.
c. **L'entretien.** L'écriture doit être « cultivée » plutôt qu'imposée.

Le contenu de l'instruction

Sensibilisation phonémique

Cunningham (1988) a décrit comment on pouvait utiliser le nom des enfants pour attirer leur attention sur les caractéristiques du mot imprimé et les sensibiliser à cet égard. Ceci corrobore le point de vue de Hatch et Freeman (1988) qui estiment que les expériences qui sont proches des enfants et naturellement liées à leur vie constituent les façons les plus pertinentes et donc les plus intelligentes de favoriser l'émergence de l'alphabétisme — c.-à-d. de l'aptitude à lire et à écrire. L'utilisation du nom aide les enfants à enrichir leur « réserve de mots clés ». Ferreiro (1986) a également examiné, dans un contexte plus large, l'importance cruciale de la notion de « nom » dans le développement de l'alphabétisme. Les travaux d'Ehri et Wilce (1985) confirment l'idée que les jeunes enfants commencent par s'intéresser aux caractéristiques visuelles du mot imprimé. C'est le passage de l'attention aux caractéristiques phonétiques qui marque le début de la lecture.

Orthographe

Ehri (1987) soutient que les stratégies utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour attirer l'attention sur l'orthographe dans les écrits produits spontanément par les enfants ont un certain effet sur l'amélioration de leurs premières tentatives d'écriture.

Variables liées au milieu

La salle de classe

Morrow (1990) observe que le cadre physique de la salle de classe — espace, matériaux et organisation physique — ne reçoit généralement pas autant d'attention que la planification de l'instruction parce que le milieu d'apprentissage n'est souvent considéré que comme une simple toile de fond. Sa recherche démontre qu'une volonté d'organisation physique aux fins de jeu peut avoir un effet sur l'alphabétisation. Prenons, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante qui place des téléphones

accompagnés de bloc-notes dans les secteurs de jeu réservés au magasinage et à la maison. Cet arrangement incitera les enfants à rédiger, envoyer et recevoir des commandes d'épicerie.

La présence d'objets spécialisés dans un secteur de jeu comme le centre réservé aux jeux de construction incitera les enfants à utiliser un langage plus imaginatif. Les modifications apportées au cadre physique comprenaient l'ajout de matériel et d'objets alphabétisants aux centres d'activité ou d'apprentissage existants. On avait, par exemple, ajouté au centre d'épicerie du papier pour faire des listes, des coupons et des dépliants publicitaires. Les enfants utilisaient volontairement ce matériel et cela se traduisait par un jeu plus complexe et par des progrès démontrés sur le plan de l'émergence de l'aptitude à lire et à écrire, de la production d'histoires, de la mémoire des détails et de l'aptitude à mettre en ordre et à interpréter.

Lorsque les enseignants et les enseignantes décident intentionnellement d'utiliser des livres, des dictées et du matériel aux fins d'alphabétisation, on obtient des résultats positifs. Morrow et Smith (1989) ont examiné l'utilisation que font les enfants des livres et de la littérature. Ils ont noté une augmentation des comportements alphabétisants si le matériel était choisi intentionnellement par l'enseignant ou l'enseignante à cause de ses rapports avec le jeu dramatique des enfants. Par ailleurs, les enfants écrivaient davantage lorsque le matériel était simplement mis à leur disposition dans les secteurs de jeu.

Newmann et Roskos (1990) ont suivi les répercussions sur le développement de l'alphabétisme (cf. Taylor, Blum et Logsdon, 1986) de différents changements apportés au cadre physique en faisant ce qui suit :

a. Séparer clairement les secteurs et les identifier avec des mots et des symboles.
b. Ajouter des instruments d'alphabétisation authentiques et étiqueter les articles à hauteur des yeux des enfants.
c. Introduire des thèmes en rapport avec l'alphabétisme — le bureau de poste, la bibliothèque.
d. Regrouper les secteurs liés entre eux — le bureau de poste près de la bibliothèque.

Ils ont trouvé que les enfants utilisaient les instruments de l'alphabétisation pour explorer le milieu, établir des échanges avec les autres enfants, s'exprimer (se parler à soi-même et parler aux autres), authentifier les événements avec les instruments alphabétisants pertinents et créer et imaginer un texte.

Le jeu symbolique

Une étude effectuée par Schrada (1990) a révélé qu'en consacrant du temps et du matériel à l'extension du jeu sociodramatique, on contribuait à l'alphabétisation. Les enseignants et les enseignantes ont participé au jeu des enfants de deux façons : en élargissant le jeu avec l'aide de matériel de jeu en rapport avec l'alphabétisme ou en réorientant le jeu. La première démarche s'est avérée plus efficace pour favoriser l'apparition d'un langage oral sophistiqué et une plus grande simulation de l'écriture et de la lecture.

Les matériaux

Durkin (1990) a examiné les premiers manuels de lecture utilisés à la fois au jardin d'enfants et dans les programmes du cycle primaire. Elle a conclu qu'ils n'aidaient pas les enseignants et les enseignantes à dispenser une instruction différenciée en réponse aux besoins d'apprentissage individuels des enfants.

Conclusion

Les activités linguistiques sont depuis longtemps les pierres angulaires des programmes de jardin d'enfants. Les façons de procéder ont évolué avec le temps mais non la conviction fondamentale que le programme de jardin d'enfants peut influencer de façon positive la nature et le degré du développement linguistique des enfants. La présente analyse des publications confirme ces principes bien établis et propose certaines réflexions et orientations nouvelles concernant les programmes de jardin d'enfants en fonction des quatre thèmes identifiés au début de ce chapitre :

1. **Les objectifs du programme de jardin d'enfants**
   Les objectifs du programme de jardin d'enfants devraient clairement viser le renforcement du développement linguistique au-delà de ce que produirait naturellement le processus de maturation. Ce renforcement devrait constituer l'objectif délibéré des activités et de l'instruction et non simplement leur sous-produit.

2. **Le développement du langage chez l'enfant**
   Le programme de jardin d'enfants devrait refléter la compréhension qu'a l'enseignant ou l'enseignante des différences individuelles. Il est important de tenir compte des compétences que chaque enfant apporte au début de l'année dans les secteurs du développement et de l'apprentissage du langage oral et des aptitudes spécifiques à la lecture, et de comprendre qu'un grand nombre de ces compétences peuvent être liées à l'âge. Il est encore plus important que les enseignants et enseignantes se mettent au niveau de chaque enfant et tiennent compte de l'aptitude de chacun(e) à utiliser le langage à des fins autonomes et à des fins de négociation des tâches et des expériences.

3. **Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante**
   Pour développer le langage au-delà de ce qui serait le résultat naturel de la maturation et de l'expérience passée, l'enseignant ou l'enseignante doit assumer un rôle actif et délibéré dans les échanges avec les enfants. La façon la plus efficace d'utiliser le temps dont on dispose sera (1) de converser et d'instruire les enfants intentionnellement, soit individuellement, soit en petits groupes de deux à quatre, (2) de leur laisser choisir les activités et les tâches à accomplir, (3) de les encourager à décrire, planifier, prédire, évaluer, comparer et diriger leur propre activité. Le langage de l'enseignant ou de l'enseignante doit être à la portée de la compréhension des enfants. Dans un tel contexte, les enseignants et enseignantes exemplaires trouveront des occasions de sensibiliser les enfants aux formes linguistiques et aux sons. Le renforcement du développement linguistique sera le résultat de l'observation des élèves et de l'aptitude de l'enseignant ou de l'enseignante à structurer les tâches de façon à les rendre plus complexes ou plus simples pour permettre à chaque enfant de travailler à un niveau qui garantisse à la fois stimulation et réussite. Cela signifie que, si certain(e)s enfants arrivent au jardin d'enfants en sachant lire, l'enseignant ou l'enseignante leur proposera des activités de lecture. Si d'autres n'ont pas encore appris à reconnaître les lettres de leur nom, on le leur apprendra à leur niveau de compétence.

Les publications examinées dans ce chapitre font allusion au rôle des adjoints et adjointes d'enseignement au jardin d'enfants. Leur présence pourra être plus efficace s'ils et si elles permettent à l'enseignant ou à l'enseignante de mener à bien ses intentions de renforcement linguistique ou s'ils et si elles aident l'enseignant ou l'enseignante à travailler avec de petits groupes de deux à quatre enfants en conversant avec eux et avec elles et en participant à leurs jeux et à leurs activités.

4. **L'état de préparation à la lecture**

La présente analyse insiste sur le fait qu'il est important de déterminer quelle tâche est appropriée pour les enfants et non pas si les enfants sont prêt(e)s pour la tâche. Le secret est d'amener les enfants à mener à bien les activités de lecture ou de préparation à la lecture auxquelles ils et elles participent. Les enseignants et enseignantes auront avantage à insister sur la sensibilisation phonémique (reconnaissance des sons) et à apprendre aux enfants à reconnaître et à nommer les lettres plutôt qu'à enseigner la phonologie ou les rapports entre les symboles et les sons.

Bibliographie

Bandura, A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

Becker, W. "Teaching Reading and Language to the Disadvantaged - What We Have Learned from Field Research". Harvard Educational Review 47 (1977), pp. 518-543.

Becker, W. C., and Engelmann, S. Summary Analyses of Five Year Data on Achievement and Teaching Process with 14,000 in 20 Projects - Preliminary Report. Eugene, OR: University of Oregon, 1974.

Bellack, A. A.; Kleibard, H. M.; Hyman, R. T.; and Smith, F. L. The Language of the Classroom. New York: Teachers' College Press, 1966.

Bender. L. A Visual-motor Gestalt Test and Its Clinical Use. New York: American Orthopsychiatric Assoc., 1938.

Benoît, L., Lentz, F. et Lévesque, J. L'école communautaire : Remarques sur les approches pédagogiques. Éducation et Francophonie Vol. 17, No. 3 (1989) pp. 23-26

Berninger, V., Proctor, A., de Bruyn, I. and Smith, R. "Relationship Between Levels of Oral and Written Language in Beginning Readers. Journal of School Psychology 26 (1988), pp. 341-357.

Biemiller, A. and Meichenbaum, D. "The Nature and Nurture of Student Expertise". Educational Leadership (in press).

Biemiller, A., and Morley, E. "Self-Direction in the Classroom". Toronto: Institute of Child Study. 1986.

Biemiller, A., and Richards, M. Project Thrive: Individualized Intervention to Foster Social, Emotional, and Self-related Functions in Primary Programs Vol. 2. Toronto: Ministry of Education, 1986.

Biemiller, A., and Siegel, L. "The Identification and Remediation of Reading Problems in Disadvantaged Grade One Children". Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for the Study of Education, Kingston, Ont., June 1991.

Blachman, B. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first grade reading achievement.

Brophy, J., and Good, T. Teacher-child Dyadic Interactions: A Manual for Coding Classroom Behavior. Report Series No. 27. Austin, TX: The Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas, 1969.

Brown, M., Weinberg, S., and Cromer, P. "Kindergarten Children Coming to Literacy". Educational Leadership (November 1986) pp. 4-6.

Bruner, J. "The Role of Dialogue in Language Acquisition". Sinclair, In *The Child's Conception of Language*, edited by A. Sinclair, pp. 241-256. New York: Springer-Verlag, 1985.

Canella, G. "The Effects of Environmental Structure on Writing Produced by Young Children". Child Study Journal 18 (1988), pp. 207-221.

Cantalini, M. "The Effects of Age and Gender on School Readiness and School Success". Doctoral Dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1987.

Carroll, J. "The Nature of the Reading Process". In *Theoretical Models and Processes of Reading*, edited by H. Singer and R.B. Ruddell. Newark, DE: International Reading Association, 1976.

Case, R. The Mind's Staircase: Exploring the Conceptual Underpinnings of Children's Thought and Knowledge. Hillsdale, NJ: L. E. Erlbaum. (in press, 1991).

Cazden, C. "Environmental Assistance to the Child's Acquisition of Grammar". Doctoral Dissertation, Harvard University, 1965.

Cazden, C. "Two Paradoxes in the Acquisition of Language Structure and Functions". In *The growth of competence*, edited by K. Connolly and J. Bruner, 197-222. New York: Academic Press, 1974.

Chall, J. Learning to Read: The Great Debate. 2nd ed. New York: McGraw Hill, 1982.

Chall, J.S.; Jacobs, V. A.; and Baldwin, L. E. The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation. Conseil de l'Éducation franco-ontarienne, 1985.

Clay, M. M. Stones: The Concepts About Print Test. Auckland, N.Z.: Heinemann Educational Books, 1979.

Cunningham, Patricia. "Names: A Natural for Early Reading and Writing". Reading Horizons (1988), pp. 114-121.

Cunningham, C. E.; Siegel, L. S.; van der Spuy, H. I. J.; Clark, M. L.; and Row, S. J. "Specifically Language-delayed and Normal Boys with Their Mothers". Child Development, 56 (1985), pp. 1389-1403.

DeHirsch, K.; Jansky, J.J.; and Langford, W.S. Predicting Reading Failure. New York: Harper and Row, 1966.

Denckla, M. B., and Rudel, R .G. " Rapid 'Automatized' Naming (R.A.N.): Dyslexia Differentiation from Other Learning Disabilities". Neuropsychologia, 14 (1976), pp. 471-479.

Denny, George "The Influence of Environmental Factors on the Sociodramatic Play in Kindergarten". Paper to NAEYC conference, Washington. D.C., 1988.

Desjarlais, L. (1983). L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens: Une étude de cas. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Diaz, R. "Methodological Concerns in the Study of Private Speech". In *Private Speech: From Social Interaction to Self-regulation*, edited by R. Diaz and L. E. Berk. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Assoc., 1992.

Diaz, R.; Neal, C. J.; and Amaya-Williams, M. "The Social Origins of Self-regulation". In *Vygotsky and Education*, edited by L. Moll. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1990.

BEST COPY AVAILABLE

Diaz, R.; Neal, C. J.; and Vachio, A. "Maternal Teaching in the Zone of Proximal Development: A Comparison of Low and High Risk Dyads". Merrill-Palmer Quarterly, 37 (1991), pp. 83-107.

Doxey, I. "Training Program Effects on Selected Verbal Patterns of Kindergarten Teachers." Ph.D. Thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 1977.

Dunn, L. Peabody Picture Vocabulary Test. Circle Pines, MN: American Guidance Press, 1981.

Durkin, D. Children Who Read Early. New York: Teacher's College Press, 1966.

Durkin, D. "A Language Arts Program for Pre-first Grade Children: Two-year Achievement Report". Reading Research Quarterly 5 (1970), pp. 534-565.

Durkin, D. "A Six-year Study of Children Who Learned to Read in School at the Age of Four". Reading Research Quarterly 10, (1974) pp. 9-61.

Durkin, D. "Reading Instruction in Kindergarten: A Look at Some of the Issues through the Lens of the New Basal Reader Materials". Early Childhood Research Quarterly 2 (1990), pp. 294-316.

Dyson, Anne Haas. "The Emergence of Visible Language: Interrelationships Between Drawing and Early Writing". Educational Horizons 64 (1985), pp. 13-16.

Ehri, L., and Wilce, L. "Movement Into Reading: Is the First Stage of Learning Visual or Phonetic?" Reading Research Quarterly, 20 (1985), pp. 163-179.

Ehri, L. and Wilce, L. S. "Does Learning to Spell Help Beginners Learn to Read Words?" Reading Research Quarterly 21 (1987), pp. 47-65.

Eller, R. G.; Pappas, C. C.; and Brown, E. "The Lexical Development of Kindergarteners: Learning from Written Context". Journal of Reading Behavior 20 (1988), pp. 5-24.

Fowler, W. "A Developmental Learning Strategy for Early Reading in a Laboratory Nursery School. Interchange 2 (1971), pp. 106-125.

Ferreiro, E. "The Interplay Between Information and Assimilation in Beginning Literacy". In *Emergent Literacy: Writing and Reading*, edited by W. H. Teal and E. Sulzby. Norwood, NJ: Ablex. 1986.

Ferreiro, E., and Teberosky, A. Literacy Before Schooling. London, U.K.: Heineman Educational Books, 1982.

Flavell, J. Cognitive Development. New York: Wiley, 1986.

Foucher, P. "L'éducation en français au Canada : l'État du dossier juridique". Éducation et francophonie, 17(3) (1989), pp. 5-9

Galda, L. "Playing About a Story: Its Impact on Comprehension". Reading Teacher 36 (1982), pp. 52-55.

Gardner, M. Expressive One Word Picture Vocabulary Test. Novato, CA: Academic Therapy, 1979. Publications.

Hatch, J. A. and Freeman, E. B. "Kindergarten Philosophies and Practices: Perspectives of Teachers, Principals, and Supervisors". Early Childhood Research Quarterly (1988) 3, pp. 151-166.

Hutinger, P. and Bruce, T. "The Effects of Adult Verbal Modelling and Feedback on the Oral Language of Headstart Children". American Educational Research Journal 8 (1971), pp. 611-622.

Ilg, F., and Bates, L. School Readiness: Behavior Tests Used at the Gesell Institute. New York: Harper and Row, 1965.

John V. and Goldstein, L. S. "The Social Context of Language Acquisition". Merrill-Palmer Quarterly 10 (1964), pp. 265-275.

Kelly, M. L. "Teacher Behaviors that Improve Pupil Use of Language". Paper to American Educational Research Association ED037394, 1970.

Kontos, S. "Development and the Interrelationships of Reading Knowledge and Skills During Kindergarten and First Grade". Reading Research and Instruction 27 (1988), pp. 13-28.

Langer, P., Kalk, J., and Searls, D. "Age of Admission and Trends in Achievement: A Comparison of Blacks and Caucasians". American Educational Research Journal 21 (1984), pp. 61-78.

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire albertain". Échange, 14(1) 1986.

Levasseur-Ouimet, F. "Enseigner en milieu minoritaire : Réflexions sur la pédagogie". Education et francophonie, 17(3) 1989.

Levasseur-Ouimet, F. et McMahon, F. "La culture et la langue". Contact 7(1) 1988.

Lindamood, C. H.; and Lindamood, P. C. Lindamood Auditory Conceptualization Test, Rev. ed. Allen, TE: D.L.M. Teaching Associates, 1978.

Lucking, F. "Just Two Words". Language Arts 62 (1985), pp. 173-174.

Martin-Huff, E. M. "Striving for Excellence: Examining Adult/child Interactions in Classrooms". Paper presented at the Annual Meeting of the NAEYC, Los Angeles, CA, November 1984.

McCartney, K. "Effect of Quality Day Care Environment on Children's Language Development". Developmental Psychology 20 (1984), pp. 244-260.

McMahon, F. et Levasseur-Ouimet, F. S'approprier ses réalités culturelles. Paper presented at the annual meetings of ACPFM (Association Canadienne des professeurs de formation des maîtres), Fredericton, New Brunswick, May, 1987.

Meichenbaum, D., and Biemiller, A. "In Search of Student Expertise in the Classroom". In *Cognitive Strategy Instruction: Issues and New Directions*, edited by M. Pressley and K. Harris. New York: Academic Press, (in press).

McKeogh, A. "Developmental Stages in the Narrative Compositions of School Aged Children". Doctoral Dissertation, University of Toronto, 1986.

Mischel, W. Personality and Assessment. New York: Wiley, 1968.

Mischel, W.; and Patterson, C. "Effective Plans for Self-control". In *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 11, edited by W.A. Collins, pp. 199-230. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Assoc., 1978.

Morrow, L. M. "Effects of Structural Guidance on Children's Dictation of Original Stories". Journal of Reading Behavior 18 (1986), pp. 135-152.

Morrow, L. and Smith, D. "Home and School Correlates of Early Interest in Literature". Journal of Educational Research 76 (1989), pp. 221-230.

Morrow, L. and Smith, J. "Preparing the Classroom Environment to Promote Literacy During Play". Early Childhood Research Quarterly 5 (1990), pp. 537-554.

Moss, E., and Strayer, F. "Interactive Problem-solving of Gifted and Non-gifted Preschoolers with Their Mothers". International Journal of Behavioral Development 13 (1990), pp. 177-197.

Mougeon, R., Brent-Palmer, C., Bélanger, M. et Cichocki, W. Le français parlé par les élèves des écoles de langue française dans les communautés franco-ontariennes minoritaires. Rapport final. Toronto : Ministère de l'Education de l'Ontario, 1980.

Neumann, Susan B. and Roskos, Kathy. "Play, Print and Purpose: Enriching Play Environments for Literacy Development". The Reading Teacher 44 (1990), pp. 56-71.

Nurss J. "Assessment of Readiness". In *Reading research: Advances in theory and practice*, 1, edited by T.G. Waller and G.E. MacKinnon, pp. 31-62. New York: Academic Press, 1979.

Nurrs, J., and McGauvran, M. Metropolitan Readiness Tests, Level II. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1976.

Pinnell, G. S. "Reading Recovery: Helping At-risk Children Learn to Read". Elementary School Journal 90 (1989), pp. 161-184.

Pressley, M.; Woloshyn, V.; Lysynchuk, L.M.; Martin, V.; Wood, E.; and Willoughby, T. "A Primer of Research on Cognitive Strategy Instruction: The Important Issues and How to Address Them". Educational Psychology Review 2 (1990), pp. 1-58.

Rogers, D. L.; Perrin, M. S. and Waller, C. B. "Enhancing the Development of Language and Thought Through Conversations with Young Children". Journal of Research in Childhood Education 2 (1987), pp. 17-29.

Ruopp, R.; Travers, J.; Glantz, F.; and Coelen, C. Children at the Center. Cambridge, MA: Abt Associates, 1979.

Samuels, S. J. "Letter-name versus Letter-sound Knowledge in Learning to Read". The Reading Teacher 24 (1971), pp. 604-608.

Satz, P.; Taylor, H. G.; Friel, J.; and Fletcher, J. "Some Developmental and Predictive Precursors of Reading Disabilities: a Six-Year Follow-Up". In *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge*, edited by A.L. Benton and D. Pearl. New York: Oxford University Press, 1978.

Scarborough, H. S. "Very Early Language Deficits in Dyslexic Children". Child Development 61 (1990), pp. 1728-1743.

Semel, E., and Wiig, E. Clinical Evaluation of Language Functions. Columbus, OH: Merrill, 1980.

Schrada, Carol Taylor. "Symbolic Play as a Curricular Tool for Early Literacy Development". Early Childhood Research Quarterly 5 (1990), pp. 79-103.

Siegel, L. S. and Ryan, E. B. "Development of Grammatical-sensitivity, Phonological, and Short-term Memory Skills in Normally Achieving and Learning Disabled Children". Developmental Psychology 24 (1988), pp. 28-37.

Speidel, G. E. "Phonological Awareness as a Predictor of Early Reading Achievement: Ethnicity and Instruction as Variables". Paper presented at the Biannual Conference of the Society for Research in Child Development, Seattle, April 1991.

Stanovich, K. E.; Cunningham, A.E.; and Cramer, B. B. "Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Taste Comparability". Journal of Experimental Child Psychology 38 (1984), pp. 175-190.

Stanovich, K. "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy". Reading Research Quarterly 21 (1986), pp. 360-406.

Sylvestre, P. "Entrevue avec Roger Bernard : Une langue de plus, une culture de moins". Liaison No. 59, 1990.

Tanner, J. M. "Physical Growth". In *Carmichael's Manual of Child Psychology*, 3rd ed. vol. 1, edited by P. Mussen, pp. 227-237. New York: Wiley, 1970.

Taylor N.; Blum, I.; and Logsdon, D. "The Development of Written Language Awareness; Environmental Aspects and Program Characteristics". Reading Research Quarterly 21 (1986), pp. 132-149.

Teale, W. H., and Martinez, M. G. "Connecting Writing: Fostering Emergent Literacy in Kindergarten Children". Report No. 412, University of Illinois, Center for the Study of Reading, Champaigne, IL, 1987.

Tizard, B. "Do Social Relationships Affect Language Development?" In *The Growth of Competence*, edited by K. Connolly and J. Bruner, pp. 227-237. New York: Academic Press, 1974.

Tizard, B. and Hughes, M. Young Children Learning. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

Tizard, B.; Cooperman, O.; Joseph, A.; and Tizard, J. "Environmental Effects on Language Development: A Study of Young Children in Long-stay Residential Nurseries". Child Development 43 (1972), pp. 337-358.

Tough, J. The Development of Meaning. London, U.K.: George Allen and Unwin, 1977.

Vygotsky, L. S. "Thinking and Speech". In *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, 1, edited by R.W. Rieber and A.S. Carton, pp. 39-288. New York: Plenum Press, 1987.

Wells, Gordon. "Story Reading and the Development of Symbolic Skills". Australian Journal of Reading 5 (1982), pp. 142-152.

Wells, Gordon. The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

Walsh, D. J.; Price, G. G.; and Gillingham, M. G., "The Critical but Transitory Importance of Letter Naming". Reading Research Quarterly 23 (1988), pp. 108-122.

Wood, H. and Wood, D. "Questioning the Preschool Child." Educational Review 35 (1983), pp. 149-162.

Yopp, H. K. "The Validity and Reliability of Phonemic Awareness Tests". Reading Research Quarterly 23 (1988), pp. 159-177.

Chapitre 4

DÉVELOPPEMENT SOCIO-AFFECTIF : APTITUDES SOCIALES, RELATIONS ENTRE CAMARADES ET IMAGE DE SOI

Carl Corter et Carolyn Lennox

À cause de leur insistance sur le développement de la personne tout entière, les programmes de jardin d'enfants se sont généralement davantage intéressés au développement socio-affectif des enfants que les programmes des paliers subséquents du système scolaire (Corbett, 1989). Cette insistance était fondée sur les principes et le savoir pratique qui sous-tendaient l'éducation au jardin d'enfants et non sur les résultats de recherche. Or, les recherches sur le développement socio-affectif des jeunes enfants se sont multipliées au cours des vingt dernières années et confirment maintenant de façon générale l'importance à la fois de l'adaptation de l'enfant à la société — en l'occurrence les camarades d'école — et du développement de l'image de soi. De plus, les nouveaux travaux de recherche proposent des façons plus élaborées d'examiner le développement socio-affectif des enfants. Il semble que les années de jardin d'enfants soient vraiment fondamentales dans ces secteurs importants pour plusieurs raisons : c'est le moment où l'enfant passe d'un mode de vie essentiellement marqué par les soins des adultes et par des rapports sociaux complémentaires à un mode de vie caractérisé par la participation aux activités des camarades et par des rapports plus réciproques, et où il ou elle commence à se forger une image de soi comme élève, travailleur ou travailleuse et membre productif d'une société plus large. Grâce aux promesses qui accompagnent cette transition, l'estime de soi est généralement élevée parmi les enfants de jardin d'enfants. Les images négatives liées aux comparaisons entre camarades et les sentiments d'infériorité devant le travail scolaire n'ont pas encore été établis, bien que le rejet social puisse commencer de bonne heure dans certains cas isolés (voir Hatch, 1986).

Ce chapitre passe brièvement en revue certains des grands secteurs de recherche sur les aptitudes sociales, les relations entre camarades et l'image de soi des enfants de jardin d'enfants. Il examine également deux questions d'ordre général : le caractère global du développement socio-affectif, qui comprend la façon dont les camarades et le moi sont liés à la fois entre eux et au développement intellectuel, et l'écologie du développement socio-affectif, qui comprend une considération de l'équilibre à établir entre l'influence des adultes et l'influence des camarades sur le développement. Les conséquences de ces facteurs sur les programmes de jardin d'enfants en langue française sont également examinées. La dernière moitié du chapitre considère l'impact de l'enseignant ou de l'enseignante et du programme de jardin d'enfants sur le développement socio-affectif. Un certain nombre de publications offrent une vue d'ensemble des recherches effectuées sur les relations entre camarades (p. ex., Howes, 1988; Asher, Renshaw et Hymel, 1982; Rubin et Ross, 1982) et sur le développement du moi (p. ex., Beane et Lipka, 1984; Gurney, 1987; Harter, 1983). On a essentiellement tenu compte ici des résultats concernant les enfants de jardin d'enfants et les milieux préscolaires.

Relations entre camarades

Les relations entre camarades dans les milieux qui nous intéressent ont été étudiées en termes à la fois de comportement et de groupe. Les comportements avec les camarades comprennent le jeu social (voir le chapitre sur le jeu et la résolution des problèmes), la formation des amitiés et les comportements prosociaux/positifs ou agressifs/conflictuels. Les questions liées au groupe comprennent l'aptitude à se joindre au groupe et le statut au sein du groupe. On peut faire une distinction utile, dans les publications sur le sujet, entre les résultats en rapport avec les différences générales dues à l'âge (tendances développementales) et ceux qui sont liés aux différences individuelles entre les enfants. Les deux perspectives sont importantes pour concevoir des programmes qui soient appropriés au développement des enfants et aptes à répondre à leurs besoins individuels.

Le renforcement du comportement prosocial et de l'estime de soi est un objectif des programmes de jardin d'enfants qui fait l'unanimité et qui est reconnu dans les documents de politique et de soutien du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Dans Les années de formation (1975), il est dit que l'un des buts principaux du programme des années préparatoires est de développer et d'entretenir la confiance en soi et le sentiment de sa propre valeur. Dans le document intitulé L'Éducation aux cycles primaire et moyen (1975), on lit que l'éducation doit aider les individus à développer leur respect de soi et des autres. Dans Une découverte partagée (1985) on trouve une liste d'aptitudes nécessaires au travail en groupe qui sont considérées comme les "étapes du développement" que les programmes doivent favoriser. Il est dit, par exemple, que les bons programmes doivent donner l'occasion à l'enfant « d'écouter les propositions des autres, d'y réfléchir et de rapporter ce que les autres ont dit».

Les bons programmes à l'intention des enfants francophones minoritaires doivent encourager le développement de l'amour-propre et de l'affiliation à la langue et à la culture en réponse à l'assimilation croissante à la culture anglo-américaine (Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Levasseur-Ouimet, 1986; Tardif, 1990).

En général, cependant, il existe relativement peu de directives, outre ces exhortations générales, sur le rôle que peut jouer l'éducateur ou l'éducatrice pour encourager l'établissement de relations positives entre camarades et le développement de l'estime de soi. Il existe, cependant, des documents publiés par les conseils scolaires qui décrivent de façon plus concrète les programmes favorisant le développement socio-affectif et on trouve également des descriptions de programmes dans les publications. Nous y reviendrons plus tard dans ce chapitre. En outre, un programme proposé par Lise Charland (1990) à l'intention des enfants de jardin d'enfants des écoles de langue française offre des suggestions pour aider les enseignants et les enseignantes à favoriser la croissance socio-affective et l'affiliation culturelle des enfants.

Les publications de recherche sur le développement général des comportements prosociaux avec les camarades, comme le partage et la coopération, parmi les enfants de l'âge du jardin d'enfants sont relativement peu nombreuses (voir Radke-Yarrow, Zahn-Waxler et Chapman, 1983). Par contre, un grand nombre de travaux ont examiné les formes que prend l'amitié parmi les enfants de jardin d'enfants.

L'amitié

La formation des amitiés suit le développement des enfants et évolue beaucoup entre l'âge de trois et six ans. Les amitiés deviennent plus stables et les enfants de jardin d'enfants ont à la fois des amitiés passagères et des relations à plus long terme (Howes, 1988). La conception que les enfants ont de l'amitié évolue également. Hayes (1978) a trouvé que le choix des « meilleur(e)s ami(e)s » parmi les enfants de trois à cinq ans s'expliquait à partir de facteurs comme le partage d'activités communes ou l'intérêt pour les possessions de l'ami(e). Parmi les enfants plus âgé(e)s, les motifs semblent plus psychologiques (Furman et Bierman, 1983). Selman (1981) soutient que l'aptitude de l'enfant de jardin d'enfants à assumer le point de vue d'une autre personne se heurte à des limites socio-intellectuelles, ce qui, à son tour, limite le raffinement et la stabilité des amitiés.

Quel que soit le niveau de développement des amitiés au jardin d'enfants, elles sont extrêmement importantes pour les enfants. L'établissement de rapports étroits avec les camarades peut être une source de sécurité et d'intimité, favoriser la croissance socio-intellectuelle et faciliter l'entrée dans le groupe. Une étude récente effectuée par Ladd (1990) démontre les bienfaits de l'amitié. Il a montré que les enfants qui avaient davantage d'ami(e)s au début du jardin d'enfants avaient une perception plus favorable de l'école après deux mois et que ceux et celles qui maintenaient ces amitiés conservaient ce sentiment positif toute l'année. De plus, les enfants qui se faisaient de nouveaux ou de nouvelles ami(e)s au cours de l'année amélioraient leur rendement scolaire. Par contre, le rejet des camarades tôt dans l'année était un facteur de prédiction de résultats scolaires inférieurs et d'un absentéisme plus marqué.

Le choix des amitiés est influencé par un grand nombre de facteurs. Dans une certaine mesure, la similarité semble être importante. Les enfants de jardin d'enfants ont tendance à établir des amitiés avec des membres du même sexe et de la même race (Finkelstein et Haskins, 1983; Quay et Jarrett, 1984; Schofield, 1981). Doyle (1982) a obtenu des résultats similaires en étudiant les choix d'amitiés dans des programmes préscolaires de Montréal qui accueillaient des enfants francophones et anglophones : les choix se faisaient généralement au sein du propre groupe linguistique de l'enfant. Cependant, cette identification avec son propre groupe linguistique risque de ne pas s'appliquer à la formation de groupes de camarades dans le contexte franco-ontarien. L'identification avec le groupe dominant peut avoir des répercussions négatives sur ces enfants des minorités qui veulent faire partie de la communauté de camarades anglophones qui les entoure. Roger Bernard, dans une entrevue pour Liaison (voir Sylvestre, 1990), décrit cette tendance comme un « bilinguisme substractif ». Ses commentaires reflètent les craintes des communautés francophones minoritaires de l'Ontario, à savoir que le bilinguisme n'est plus simplement fonctionnel mais est devenu culturel. Il ne suffit plus aux jeunes francophones de parler anglais avec un accent français. Ils et elles veulent adopter les traditions culturelles anglaises et sont prêts à accepter les anglicismes et les structures anglaises en français. Leurs choix d'amitiés peuvent être notablement influencés par le degré de conformité de leurs ami(e)s à la culture du groupe majoritaire. Bien que ce phénomène s'accentue à mesure que les enfants grandissent, la tendance prend racine dans la première enfance et existe certainement au jardin d'enfants. Ces considérations illustrent le lien étroit entre les relations avec les camarades et le développement de l'image de soi.

Statut au sein du groupe

Au-delà des amitiés individuelles, les chercheurs ont également examiné le statut et la popularité des enfants au sein de groupes plus larges. On a surtout fait appel, pour recueillir les données, aux techniques sociométriques (p. ex., Northway, 1944) et à la désignation des camarades (p. ex., Qui est-ce que tu aimes? Qui inviteras-tu à ta fête?) mais l'évaluation des camarades, les rapports du personnel enseignant et les rapports personnels des enfants ont également été utilisés. Ceci a permis de dégager plusieurs types de statut : populaire, moyen, négligé, rejeté et controversé (Dodge, 1983; Putallaz et Gottman, 1981).

De nombreux travaux de recherche ont examiné les rapports entre le statut au sein du groupe et la popularité en termes à la fois des causes et des conséquences possibles. Les aptitudes sociales ou le style personnel sont certainement importants. Sur le plan du comportement, les enfants dont les émotions sont positives, dont les initiatives personnelles sont prosociales et dont les réponses aux initiatives des camarades sont positives ont tendance à avoir davantage de succès. Sur le plan intellectuel, le succès est lié à une meilleure aptitude à résoudre les problèmes sociaux et à comprendre le point de vue de l'autre. L'entrée dans le groupe est un facteur important pour évaluer l'aptitude de l'enfant à savoir quand et comment s'insérer dans le groupe (Packer et Richardson, 1989).

Les compétences sociales et le statut sont des facteurs importants pour comprendre l'agressivité, le conflit et l'ajustement socio-affectif à long terme. Pellegrini (1988) a montré que les bagarres se transformaient en jeux accompagnés de règles lorsque les enfants en cause étaient populaires mais en rencontres agressives lorsqu'elles étaient amorcées par des enfants non populaires. De façon générale, l'agressivité est associée à des niveaux sociaux et intellectuels inférieurs et à un statut inférieur dans le groupe. À long terme, le rejet social (et, dans une moindre mesure, la négligence) est un facteur de prédiction d'inadaptation sociale (Burton, 1982; Li, 1986).

L'image de soi

Les aptitudes sociales, le statut au sein du groupe et les relations entre camarades contribuent tous au développement de l'image de soi de l'enfant. La contribution des enseignants et des enseignantes est examinée ailleurs dans ce document et il faut également tenir compte de l'impact des parents et des autres membres de la famille. Le rapport à soi a été divisé en plusieurs catégories théoriques différentes : l'estime de soi, la connaissance de soi, l'image de soi, la maîtrise de soi et l'autonomie (on trouvera une analyse à ce sujet dans Harter, 1983). De façon générale, les recherches semblent indiquer que l'image de soi qu'ont les enfants ne constitue pas un sentiment global. En d'autres termes, ils et elles peuvent se voir de façon positive dans un secteur mais pas dans un autre. Par exemple, Harter (1982) avance que les enfants plus âgés jugent leur propre compétence différemment suivant qu'ils et elles s'intéressent davantage aux aptitudes physiques (p. ex., les sports), aux aptitudes intellectuelles (p. ex., le succès à l'école) ou aux aptitudes sociales (p. ex., le succès auprès des camarades). Ces jugements séparés peuvent produire un sentiment général d'estime de soi. De toute évidence, certains secteurs de la connaissance de soi ne sont pas aussi bien établis à l'entrée du jardin d'enfants (Brinhaupt et Lipka, 1985).

Le caractère global du développement

Les enfants de jardin d'enfants construisent leur image de soi à partir des échanges qu'ils et elles établissent à la fois avec leurs camarades et avec les adultes. Les camarades fournissent des occasions uniques d'interactions avec des partenaires sociaux relativement égaux, ce qui, en retour, favorise la réciprocité et contribue de façon très particulière au développement. Par exemple, Piaget a noté le rôle spécial des rapports réciproques entre camarades pour surmonter l'égocentrisme de l'enfant d'âge préscolaire. En fait, de récents travaux de recherche indiquent que les comparaisons sociales et l'auto-évaluation par rapport aux camarades sont courantes parmi les enfants de jardin d'enfants (Frey et Ruble, 1985) alors que ce ne sont pas des types d'interactions qui se produisent régulièrement dans les rapports entre adulte et enfant. À partir d'entrevues et d'observations en milieu scolaire naturel, Frey et Ruble ont examiné « ce que disent les enfants lorsque l'enseignant ou l'enseignante n'est pas là ». Les résultats ont révélé que les comparaisons et les auto-évaluations des enfants de jardin d'enfants étaient essentiellement fondées sur les rapports sociaux, les amitiés et les normes de comportement général en vigueur dans la classe. Bien que les enfants de jardin d'enfants aient discuté de leur travail, il y avait peu d'auto-évaluations basées sur le travail de classe, peu de préoccupations devant la difficulté de la tâche et peu de demandes d'aide à ce sujet à l'enseignant ou à l'enseignante. Par contre, l'analyse transversale révélait une plus grande préoccupation pour les questions d'ordre scolaire et moins de conversations parmi les enfants de la première à la quatrième année. Ces auteurs s'interrogent sur les rapports, en termes de développement, entre les relations entre camarades, l'image de soi et l'évolution intellectuelle. Ils suggèrent qu'au jardin d'enfants, les échanges verbaux avec les camarades et les occasions de se comparer aux autres sont importants pour la formation des amitiés et pour l'apprentissage des normes de la classe, et donc pour l'acquisition de l'amour-propre et d'une image de soi positive comme bon(ne) élève et bon(ne) camarade. Par contre, les comparaisons entre camarades en termes d'aptitudes scolaires sont rares au jardin d'enfants mais augmentent de façon dramatique en première année et plus tard. Il se peut qu'à mesure qu'ils et elles se développent intellectuellement, les enfants soient amenés à effectuer des comparaisons plus hiérarchiques (p. ex., mieux/pire) avec leurs camarades et à s'assigner mutuellement des étiquettes liées à des niveaux d'aptitude particuliers. Les chercheurs suggèrent que le déclin général de l'estime de soi à mesure que l'enfant se développe peut être associé en partie à l'aptitude à se comparer aux autres. Ils font remarquer que d'autres études indiquent un déclin de l'estime de soi au cours des premières années du cycle primaire, lorsque la comparaison des résultats scolaires avec ceux des autres devient plus courante, et les résultats de leurs recherches indiquent que les enfants qui avaient une image de soi moins positive en deuxième année avaient également tendance à se comparer davantage aux autres.

Il faut examiner les conclusions de cette étude spécifique dans le contexte des programmes particuliers où elle a été effectuée. Par exemple, il se pourrait que le déclin de l'estime de soi constaté après le jardin d'enfants dans certaines recherches soit dû à l'augmentation des programmes scolaires, et donc des occasions d'échec, et non à un accroissement de l'aptitude à faire des comparaisons hiérarchiques. En fait, certains des enfants de jardin d'enfants de Frey et Ruble ont été observés en famille ou dans des classes mixtes avec des élèves de première et deuxième années, et ils et elles avaient alors tendance à ressembler davantage aux enfants de première année.

Bien qu'il ne faille pas perdre de vue l'idée que différents programmes offrent des contextes différents pour le développement des relations entre camarades et de l'estime de soi, d'autres recherches laissent également entendre que l'estime de soi est liée au niveau d'aptitude intellectuelle des enfants. Gullo et Ambrose (1987) ont trouvé des rapports entre la perception qu'avaient les enfants de leur acceptation par les camarades et la compétence intellectuelle telle qu'évaluée par les enseignants et enseignantes et par le *Metropolitan Readiness Test (MRT)*. Les enfants qui se jugeaient inférieur(e)s dans leurs rapports avec les camarades avaient tendance à obtenir des résultats supérieurs sur le plan de la compétence intellectuelle telle que jugée aussi bien par les enseignants et enseignantes que par l'évaluation objective du *MRT*. Ce résultat peut suggérer que les enfants plus avancé(e)s intellectuellement se jugent plus durement, ou qu'ils et elles sont plus réalistes, et que le tableau généralement positif de l'estime de soi parmi les enfants d'âge préscolaire est fonction du fait qu'ils et elles sont moins sensibles à la réalité des différences de compétence.

Une autre interprétation possible est que les enfants plus avancé(e)s intellectuellement sont effectivement moins bien accepté(e)s plutôt que doué(e)s d'une plus grande perception sociale. Une étude effectuée par Schneider et Daniels (1992) a produit des résultats mixtes à cet égard. Ils ont comparé des enfants doué(e)s de jardin d'enfants avec des enfants d'un groupe de contrôle en termes de l'évaluation sociométrique de l'acceptation par les camarades et en termes des interactions réelles avec les camarades. Les résultats ont indiqué que les filles douées n'étaient pas moins populaires que les enfants du groupe de contrôle et en fait avaient tendance à établir des échanges avec des partenaires plus populaires. Par contre, les garçons doués avaient des résultats inférieurs à ceux du groupe de contrôle au test sociométrique. Les chercheurs, cependant, mettent en garde contre l'acceptation définitive des résultats concernant les garçons parce que l'échantillon de garçons était relativement faible et parce que d'autres recherches ont indiqué que le talent est associé à une meilleure réputation auprès des camarades dans les années supérieures aussi bien pour les garçons que pour les filles (Schneider, 1987). En outre, une autre étude indique que l'estime de soi générale est liée de façon positive à l'état de préparation des enfants de jardin d'enfants à l'entrée à l'école (Mills, 1984).

Ces résultats indiquent que l'acceptation sociale et l'estime de soi, chez les enfants de jardin d'enfants, peuvent être liées à la compétence intellectuelle ou à la maturité mais ne sont pas encore étroitement associées au travail scolaire. Des recherches menées auprès d'enfants plus âgé(e)s des écoles élémentaires (p. ex., Asher, 1983) indiquent que le statut social est lié aux résultats scolaires ainsi qu'à d'autres facteurs comme la classe sociale, l'attraction physique et les styles d'interaction.

Les théoriciens et théoriciennes conviennent généralement que l'image de soi et l'estime de soi sont construites à partir des échanges avec les autres. Hatch (1987a) va plus loin et fait remarquer que l'image de soi et l'estime de soi ne constituent pas simplement un reflet passif des interactions. Bien plutôt, les enfants construisent et défendent activement leur « moi » dans leurs échanges avec les camarades. Une partie de ce rôle actif peut être considérée comme la « gestion de l'impression » que l'on fait sur les camarades ou ce que Goffman (1967) appelle « le travail consacré à sauver la face ». Pour examiner la nature de la « gestion de l'impression » au jardin d'enfants, Hatch a fait appel à l'observation naturelle des échanges verbaux entre les enfants dans deux classes. Ces conversations spontanées sont une riche illustration de la façon dont la gestion de l'impression permet de renforcer, d'entretenir ou de réduire l'estime de soi. Par exemple, certains enfants utilisent des stratégies d'« évitement » pour ne pas perdre la face ou, moins souvent, pour empêcher leurs camarades de perdre la face. Plus courante que la protection des camarades, la « stratégie agressive » consiste à marquer

des points en amenant un(e) camarade à « perdre la face » alors que l'on s'en tire bien soi-même. Cependant, une grande partie des conversations consistaient en échanges prosociaux « correctifs » dans lesquels les problèmes sociaux étaient résolus d'une façon qui permettait aux enfants de maintenir un certain degré d'estime de soi. Hatch suggère que même les rencontres qui semblent négatives ou agressives peuvent présenter des avantages pour le développement à long terme de l'enfant. Les disputes et certaines formes d'agressivité verbale entre les enfants peuvent être à l'origine de l'acquisition du tact et du sang-froid devant le danger. D'autres chercheurs soulignent également l'importance de la résolution des problèmes sociaux pour le développement de l'enfant (p. ex., Krasnor, 1982).

Le potentiel des conversations entre camarades pour le développement de la compréhension et de la résolution des problèmes sociaux apparaît également dans le travail de Paley (1981) qui a enregistré des conversations dans sa classe de jardin d'enfants, notamment des échanges entre camarades et des discussions entre l'enseignante et les enfants. Elle estime que le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante est d'écouter parler les enfants, souvent dans le contexte des échanges entre camarades, et d'intervenir à l'occasion en posant des questions ou en faisant un commentaire qui ait pour effet de provoquer ou d'élargir la réflexion des enfants. Cela crée un déséquilibre qui peut favoriser l'approfondissement de la réflexion et de la résolution des problèmes. La qualité d'un
grand nombre des conversations des enfants suggère que cette stratégie est un bon moyen d'encourager la résolution des problèmes avec les camarades et de renforcer les aptitudes sociales, ce qui, à son tour, peut contribuer à l'acquisition d'une image de soi positive. Dans la perspective vygotskyenne de Paley, les échanges avec l'enseignant ou l'enseignante et avec les camarades permettent tous deux de stimuler le développement de l'enfant de jardin d'enfants. Tudge (1990) a poussé plus loin l'étude du rôle éducationnel des échanges avec les camarades à la lumière de la théorie de Vygotsky.

L'écologie du personnel enseignant, des camarades et des programmes

Pour brosser un tableau écologique des échanges entre camarades au jardin d'enfants et de l'amour-propre des élèves, il faut examiner l'effet des échanges entre l'enseignant ou l'enseignante et les enfants et du programme dispensé dans la classe. Eu égard aux programmes, Borman (1979) a trouvé un effet sur les rapports avec les camarades dans tous les programmes élémentaires. Par exemple, en comparant des classes « ouvertes » et des classes « traditionnelles », elle a trouvé les conversations entre camarades plus « réussies » dans les classes ouvertes ainsi que davantage d'expression à des fins éducationnelles et interpersonnelles que dans les programmes traditionnels. Cependant, au sein d'une même classe, des niveaux plus élevés d'aptitudes aux relations entre camarades (ainsi que d'aptitudes intellectuelles et linguistiques) étaient plus souvent observables dans les activités en petits groupes axées sur une tâche bien définie. Ceci indique que le comportement de l'enseignant ou de l'enseignante et le programme dispensé en classe ont une influence importante sur les échanges entre camarades. La perspective écologique nous rappelle aussi que l'inverse peut être vrai : les enfants et les échanges entre camarades peuvent modifier les rapports entre enseignant ou enseignante et enfants ainsi que les programmes dispensés. Une partie de cette influence des enfants peut être le résultat de l'observation de l'enseignant ou de l'enseignante et de l'adaptation subséquente du programme aux besoins des enfants et des groupes particuliers.

La perspective écologique nous rappelle également la complexité de l'« équilibre » entre les rapports entre camarades et les interventions de l'enseignant ou de l'enseignante pour structurer, démontrer ou diriger. Certaines données semblent confirmer l'hypothèse raisonnable selon laquelle des programmes fortement structurés limitent les occasions d'échanges entre camarades. Comme mentionné précédemment, les résultats de Borman (1979) ont indiqué ces effets dans une comparaison entre des classes de jardin d'enfants « ouvertes » et « fermées ». Par ailleurs, il faut éviter de faire trop pencher la balance dans le sens de la non- structuration. Le travail de Paley (1981) suggère qu'un enseignant ou une enseignante qui intervient avec tact dans les échanges entre camarades constitue un élément supplémentaire valable. Le projet du conseil de l'éducation de Peel intitulé *Project Talk* reconnaît également l'importance de l'équilibre entre les échanges avec les camarades et avec l'enseignant ou l'enseignante dans le développement du langage oral. De plus, l'étude de Borman a indiqué qu'au sein d'une même classe, différentes activités favorisaient différents niveaux d'échange verbal avec les camarades. La structure modérée représentée par une tâche clairement définie (p. ex., des mathématiques effectuées avec une planche à chevilles suivant une approche d'apprentissage coopératif) donnait lieu à des échanges verbaux entre camarades plus riches qu'une activité, soit « axée sur l'enseignant ou l'enseignante », soit « axée sur l'enfant ».

Outre qu'elle offre le moyen de conceptualiser l'équilibre entre enseignant ou enseignante et camarades, la perspective écologique constitue un cadre qui permet de relier la classe aux autres milieux primaires de l'enfant. Il est certain que les parents peuvent fournir la base socio-affective qui permet à l'enfant d'effectuer la transition que représente l'entrée à l'école mais leur contribution au développement social et personnel de l'enfant est plus complexe et ne s'arrête pas là. Une étude récente (Ladd et Golter, 1988) a indiqué que les stratégies utilisées par les parents pour gérer les relations de leurs enfants d'âge préscolaire avec des camarades à l'extérieur de l'école présentaient un rapport avec la compétence des enfants dans le milieu scolaire. Les garçons dont les parents amorçaient beaucoup d'activités avec d'autres enfants avaient tendance à être mieux acceptés et moins rejetés par leurs camarades à l'école. Il est intéressant de noter que les enfants des parents qui ne se contentaient pas d'amorcer les activités mais géraient directement les interactions avaient tendance à être plus inadapté(e)s dans leurs relations avec les camarades. Il semble donc que l'équilibre soit un principe qui s'applique aux rapports entre parents et camarades tout autant qu'aux rapports entre personnel enseignant et camarades.

Avec l'augmentation du nombre des enfants confié(e)s tôt dans leur vie à des services de garde, les élèves de jardin d'enfants présentent souvent des niveaux très différents d'expérience préalable avec des camarades. Les enseignants et enseignantes doivent tenir compte de ces différences individuelles qui signifient que certains enfants arrivent au jardin d'enfants avec des amitiés et des groupes de jeu déjà établis qui peuvent tendre à exclure ceux et celles qui ont moins d'expérience. Certains résultats de recherche ont indiqué que l'expérience préalable de garde d'enfants en groupe peut rendre les enfants plus agressifs dans les situations scolaires (p. ex., Finklestein, 1982).

Les liens entre le jardin d'enfants et les services de garde d'enfants à l'école ou à l'extérieur sont également en train de devenir une partie importante de l'écologie du jardin d'enfants. Le personnel enseignant et le personnel des services de garde d'enfants devront partager leurs informations sur le développement des enfants et leurs programmes respectifs. Les camarades peuvent constituer une composante importante de la continuité entre les deux milieux.

Dans un article intéressant qui passe en revue les programmes de jardin d'enfants et les rapports entre camarades, Moore (1986) a décrit un certain nombre d'aspects de la classe qui peuvent déterminer si « la classe de jardin d'enfants peut donner aux enfants un sentiment positif d'appartenance à une société de camarades ». Ces dimensions comprennent le « moral de la classe », le « niveau d'attention et d'activité des participants et participantes » et « l'approche coopérative des objectifs visés ». L'analyse qu'elle nous propose dépasse les programmes et la classe pour décrire diverses façons dont les enseignants et enseignantes peuvent interagir avec les enfants pour renforcer leur rôle de membres prosociaux d'un groupe et d'élèves capables. Ces stratégies sont examinées au chapitre cinq mais seront mentionnées brièvement ici. *Le renforcement positif* et *les encouragements* ont en particulier pour effet de créer des liens solides entre l'enfant et l'enseignant ou l'enseignante et d'amener l'enfant à chercher à lui plaire. Outre cette motivation de base, *les modèles de comportements acceptables, l'établissement d'attentes et de normes clairement définies* et *les traits de caractère positifs* constituent tous des composantes éducationnelles qui contribuent à guider l'enfant vers un échange positif avec les camarades et une perception positive de son rôle d'apprenant ou d'apprenante. Benoît, Lentz et Lévesque (1989) font écho au point de vue de Moore. Ils écrivent que la classe est un microcosme de la collectivité et, à ce titre, a l'obligation de soutenir la culture et le patrimoine des enfants. L'enseignant ou l'enseignante est un modèle, non seulement de langue, mais de fierté vis-à-vis de la culture franco-ontarienne. Le personnel enseignant doit aider les enfants à entretenir leur « réalité » culturelle (McMahon et Levasseur-Ouimet, 1987) et à se reconnaître de la valeur à titre de membre du même groupe culturel (Levasseur-Ouimet et McMahon, 1988).

Dans une autre analyse, Hatch (1987b) aborde de façon légèrement différente la question des rapports entre camarades et des aptitudes sociales. Il place les activités des enseignants et des enseignantes dans un cadre destiné à les faire réfléchir à leur rôle dans quatre secteurs différents plutôt qu'à suivre les directives prescrites. Les quatre rôles proposés à leur réflexion sont les suivants : *la création du contexte, les modèles de comportement, l'enseignement des façons de faire* et *la sensibilisation.* Dans le cadre de la création du contexte, l'enseignant ou l'enseignante organise l'espace physique, les tâches à accomplir et l'arrangement des participants et participantes. Sainato, Maheady et Shook (1986) offrent un exemple intéressant de gestion de l'« arrangement des participant(e)s ». Dans le cadre de leur étude, trois enfants de jardin d'enfants socialement isolé(e)s se sont vu assigner des « rôles de gestion » aux termes desquels ils et elles aidaient à diriger leurs camarades lors d'activités « hautement appréciées ». Les résultats ont indiqué un accroissement net de la sociabilité et de l'acceptation des « gestionnaires », et un certain maintien de ce statut rehaussé une fois l'arrangement terminé. Hatch a suggéré que l'espace physique devrait être conçu de façon à permettre certaines activités avec les camarades hors de la surveillance directe des adultes. Les attentes et les regroupements seraient fonction de la sensibilité de l'enseignant ou de l'enseignante à des problèmes comme la difficulté qu'ont les enfants impopulaires à se faire admettre dans le groupe. C'est ainsi que Hatch ne prescrit pas d'activités particulières mais conseille effectivement d'établir un équilibre entre la structuration imposée par l'enseignant ou l'enseignante et l'offre d'amples occasions d'activités indépendantes avec les camarades. Lorsqu'il ou elle donne l'exemple, enseigne ou sensibilise, l'enseignant ou l'enseignante assume un rôle éducationnel. En servant de modèle, il ou elle dispense une instruction indirecte à la classe tout entière. Le modèle peut être d'ordre général — lorsque l'enseignant ou l'enseignante est aussi prosocial que possible avec les enfants et les adultes — ou plus spécifique — comme dans le cas où il ou elle identifie un secteur de développement particulier et déploie tous ses efforts pour donner l'exemple de comportements positifs dans ce domaine. Tous les modèles offerts par les enseignants et enseignantes ne sont pas nécessairement utiles. Dans des études de cas séparées, Alfenberger (1987) et Steinberg

(1986) ont indiqué que « le système de participation à tour de rôle dominé par l'enseignant ou l'enseignante » ne constitue peut-être pas un modèle utile pour les enfants de jardin d'enfants. Selon Steinberg (p. 165), « le modèle de la participation à tour de rôle peut être basé sur l'autorité de l'enseignante qui assigne les tours. C'est elle qui a le contrôle et elle encourage les enfants à rivaliser de diverses façons. Dans le cas des activités exercées à tour de rôle, le comportement des enfants semble plus coopératif ».

Eu égard aux interventions plus bénéfiques des enseignants ou des enseignantes, un certain nombre de stratégies générales ont été proposées sur le plan de la résolution des problèmes sociaux et de l'aide à l'apprentissage (p. ex., Asher et Hymel, 1986; Weisberg, 1985). Il existe aussi plusieurs documents qui décrivent les activités éducationnelles du personnel enseignant susceptibles de favoriser les bons rapports entre camarades mais leur efficacité n'a pas été analysée (Cartledge et Milburn, 1981; Jackson, Jackson et Monroe, 1983; Smith, 1982).

Dans la section suivante, nous passons en revue certains programmes qui dépassent le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant individuel dans la classe pour encourager un sain développement socio-affectif.

Programmes généraux qui favorisent le développement socio-affectif

Différents programmes ont été élaborés qui contribuent au développement social du ou de la jeune enfant. Ils peuvent être regroupés dans les catégories suivantes : (1) programmes préscolaires de rattrapage, (2) programmes de développement des aptitudes intellectuelles et interpersonnelles, (3) approches écologiques de la prévention et (4) codes de comportement à l'échelle de l'école.

Programmes préscolaires de rattrapage

Depuis le programme *Head Start* lancé dans les années 1960, un certain nombre de programmes primaires de prévention se sont donné pour objet l'éducation préscolaire de rattrapage des enfants défavorisé(e)s. Les premiers programmes de rattrapage cherchaient à obtenir des résultats intellectuels et scolaires mais les programmes plus récents s'attachent également aux compétences et aux résultats d'ordre social. De façon générale, les programmes et services de rattrapage sont destinés à répondre aux besoins des enfants qui, du fait de conditions économiques et sociales reconnues dans la collectivité, l'école et la famille, se trouvent défavorisé(e)s. Ces enfants présentent un risque de mauvais résultats scolaires, de difficultés émotionnelles et de problèmes de comportement qui pourraient être à l'origine de l'échec à l'école, du décrochage scolaire et du manque de succès dans la vie.

Des suivis extensifs à long terme des résultats aussi bien sociaux qu'intellectuels ont été effectués dans le cadre du projet intitulé *Perry Preschool Project*, un programme longitudinal à grande échelle (Weikart, Bond et McNeil, 1978). Le programme, qui a fait l'objet d'une série de changements au cours des années, a commencé par utiliser le *High/Scope Cognitively Oriented Curriculum* (Weikart, Rogers, Adcock et McClelland, 1971). Basé ensuite sur la théorie de Piaget (Hohman, Banet et Weikart, 1979), il insistait plus récemment sur le fait qu'il fallait encourager les enfants à prendre

l'initiative, à prendre des décisions, à faire des plans et à les mener à bien, et à évaluer leurs efforts. Les données de suivi (Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein et Weikart, 1984) indiquent que les personnes qui avaient participé à ce programme étant enfant présentaient des niveaux d'emploi plus élevés, un salaire moyen plus élevé, davantage de satisfaction au travail, un moindre recours aux services sociaux et des niveaux réduits de comportements anti-sociaux.

Un programme canadien de rattrapage préscolaire a été élaboré a l'Université Western Ontario par Mary Wright et ses collègues (Wright, 1983). Le programme visait à favoriser le développement d'un fonctionnement symbolique efficace et utilisait à cette fin une approche centrée sur l'enfant et axée sur l'investigation et l'apprentissage par la découverte. Les enseignants et enseignantes encourageaient la socialisation, la prise d'initiative par les camarades, la résolution des problèmes, la créativité et le développement de la confiance dans les adultes. Les enfants ont fait l'objet d'un suivi pendant une période allant jusqu'à quatre ans et les résultats ont indiqué que des gains avaient été acquis en termes d'ajustement personnel et social ainsi que de développement intellectuel et scolaire.

Le *Brookline Early Education Program (BEEP)* du Massachusetts est un programme similaire à l'intention d'enfants en provenance, pour la plupart, des classes moyennes, et de leurs parents. Les résultats de ce programme très complet, qui visait les enfants de la naissance au jardin d'enfants, ont indiqué que certains gains avaient été acquis mais qu'ils n'étaient pas aussi importants que lorsque ce type de programme était offert à des enfants en provenance de milieux défavorisés (Pierson, Walker et Tivnan, 1984).

Les résultats de ces différents travaux suggèrent qu'un programme d'études clairement défini constitue un élément important du programme préscolaire mais que le modèle particulier de programme d'études importe moins (Wright, 1983). S'efforçant de définir les points forts du programme, Wright (1983) insiste sur l'importance de facteurs comme un faible ratio enfants-enseignant(e), la présence de personnes-ressources qualifiées et l'utilisation d'une approche globale qui tienne compte des besoins sociaux, affectifs, intellectuels et physiques de l'enfant. Le programme axé sur l'enfant doit renforcer la confiance, l'indépendance et la curiosité de l'enfant. Le programme d'études doit reconnaître que les enfants ont besoin d'acquérir un certain nombre de compétences pour faire face à l'école et au reste de leur milieu. La majorité des programmes d'intervention réussis font également appel à la participation directe des parents dans le processus de prestation du programme (p. ex., Lazar, Darlington, Murray, Royce et Snipper, 1982).

Programmes visant à renforcer les aptitudes intellectuelles et interpersonnelles de résolution des problèmes

Spivak et Sure ont élaboré plusieurs programmes d'études visant plus spécifiquement à favoriser le développement socio-affectif dans des classes qui regroupaient des enfants d'âge préscolaire, des enfants d'âge scolaire et des adultes (Spivak et Sure, 1974). Les aptitudes enseignées comprennent la sensibilité aux problèmes interpersonnels, l'aptitude à imaginer des solutions de rechange, la compréhension du rapport entre les moyens et les fins et une sensibilisation à l'effet de ses actes sociaux sur les autres.

Le *Primary Mental Health Project*, élaboré par Cowen et ses collègues (Elkin, Weissberg et Cowen, 1988), est un programme de développement des aptitudes intellectuelles à résoudre les problèmes. En

vigueur depuis 1957, il vise la détection précoce et la prévention des problèmes d'adaptation scolaire. Les enfants identifié(e)s sont recommandé(e)s aux fins d'assistance à des monitrices et moniteurs non professionnels mais soigneusement choisis et formés à cette fin qui travaillent sous la surveillance de spécialistes de la santé mentale attachés à l'école. Les moniteurs et monitrices travaillent individuellement avec les enfants et se concentrent sur l'attitude envers soi-même, les camarades, l'école et la famille, l'expression des sentiments et la résolution des problèmes sociaux. Les interventions comprennent la narration d'histoires, le dessin, les jeux de rôles, la résolution des problèmes d'ordre social, les dialogues et la bibliothérapie. Les résultats indiquent des effets positifs sur les comportements cibles et en termes d'adaptation générale ainsi qu'un maintien des gains.

Approches écologiques de la prévention

Un certain nombre des programmes qui visent le développement social de l'enfant sont basés à la fois sur la maison et sur l'école et reconnaissent l'importance de la prévention et de l'écologie. Il est intéressant de noter que ces programmes sont le fruit de perspectives axées à la fois sur la santé mentale et sur l'école. Le projet intitulé Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur et décrit dans l'Introduction comprend trois programmes pilotes qui regroupent des enfants entre l'âge de quatre et huit ans. Ces programmes de prévention sont d'inspiration écologique et dépassent l'école et la famille pour rejoindre la collectivité. Si l'on n'a pas encore de rapports officiels sur ces projets, il en existe néanmoins sur des projets de prévention plus anciens.

Le programme *TIES* (*Teaching Interpersonal Expertise to Strengthen Systems*), conçu à l'*University of Illinois*, a été appliqué entre 1985 et 1987. Il avait pour objectif de soutenir les efforts des programmes *Head Start* dans le but de renforcer l'orientation affective des enfants, des familles et du personnel de *Head Start* et d'améliorer leur accès à des services de santé mentale de qualité. Il s'agissait d'un programme général visant à renforcer les rapports entre camarades et les relations avec les parents et le personnel enseignant. Le programme avait cinq composantes : ateliers à l'intention du personnel, ateliers à l'intention des parents, activités à faire en classe, activités à faire à la maison et système de recommandation. Un programme de développement affectif très complet à l'intention des classes de *Head Start* a été élaboré. Il couvrait huit secteurs de santé mentale inclus dans le projet (traditions, communications, colère, établissement des limites, encouragement, estime, systèmes et ressources de santé mentale). Chaque unité et leçon comprenait des activités de participation telles que dramatisations, jeux et discussions. L'approche écologique a donné lieu à des changements positifs chez les parents et le personnel quant à la façon de créer un milieu affectif encourageant (Karnes, Johnson et Beauchamp, 1988).

Le *Yale-New Haven Primary Prevention Project* (Comer, 1985) est un autre programme appliqué à l'échelle du système et visant à encourager le développement social de l'enfant. Le projet, amorcé en 1968, est toujours en vigueur et vise à modifier le climat social de l'école plutôt que les aptitudes sociales des enfants. Le modèle comporte quatre composantes. D'abord, l'équipe de planification et de gestion de l'école comprend le directeur ou la directrice d'école, le personnel enseignant, les adjoints et adjointes d'enseignement, les parents et un ou une spécialiste de la santé mentale. Cette équipe s'intéresse au climat de l'école et au milieu social, aux programmes scolaires et au perfectionnement du personnel. La participation des parents constitue la deuxième composante du programme. Les parents travaillent dans la classe et organisent des ateliers dans des domaines scolaires et sociaux. Les

troisième et quatrième composantes sont constituées, respectivement, par l'équipe de santé mentale et le programme d'études. Le projet est un processus de développement des aptitudes sociales qui s'efforce de créer un sentiment de communauté et d'orientation au sein de l'école. Les résultats pour les enfants ont été mesurés en termes de résultats scolaires, de confiance en soi et d'amour-propre. Le programme a permis en particulier de rejoindre avec succès des jeunes noir(e)s défavorisé(e)s. Un autre programme axé sur la santé mentale est actuellement en cours d'élaboration. Il s'agit du programme *LIFT* (*Linking Interests of Families and Teachers*) de l'*Oregon Social Learning Centre* pour la prévention des comportements antisociaux au cours des premières années du cycle élémentaire. Ce programme regroupe parents, personnel enseignant et camarades et a été mis en œuvre cette année (Ramsey, communication personnelle, 26 mai 1992).

Un programme visant le développement des compétences et des conduites prosociales et des aptitudes à la résolution des problèmes a été élaboré par le conseil de l'éducation de Peel (Lennox, Gotlieb, Kronitz, Hart, Allen et Read, 1991). Ce projet d'intervention au jardin d'enfants (*KIP*) est une initiative intégrée, multimodale et basée à l'école qui vise le développement des compétences prosociales et des aptitudes à résoudre les problèmes parmi les enfants de maternelle et de jardin d'enfants. Une équipe régionale surveille les activités et la planification du programme, recueille le matériel pertinent et coordonne la production d'une circulaire régionale ainsi que l'organisation d'activités régionales de perfectionnement du personnel. Dans ses objectifs généraux, le projet représente un effort coordonné pour favoriser l'adaptation sociale de l'enfant à la classe et pour réduire l'incidence et la gravité des problèmes de comportement. Le programme, qui doit être dispensé dans le cadre des ressources existantes des quatre écoles en cause, est considéré comme une extension des services de soutien que les écoles reçoivent actuellement et comme une façon de les coordonner. Il s'efforce d'utiliser et d'intégrer les ressources de soutien qui existent au niveau de l'école et de la classe comme en témoignent la constitution d'une équipe de travail au sein de chaque école, les efforts déployés pour dispenser une formation systématique au personnel enseignant et le soutien prodigué dans la classe. Il existe une équipe régionale constituée des directeurs et directrices d'école ainsi que de membres du personnel en charge des programmes et du personnel spécialisé en psychologie. Partant du principe que les deux approches présentées dans les publications — la prévention et l'approche écologique — sont importantes, le programme vise tous les enfants de maternelle et de jardin d'enfants, comprend trois composantes (soutien au personnel enseignant, participation des parents et services directs aux enfants) et fait appel à une équipe multidisciplinaire pour planifier l'élaboration et la mise en œuvre. Des données d'évaluation formative sont disponibles et indiquent des bénéfices pour le personnel enseignant, les parents et les élèves.

Un programme d'encouragement au développement des aptitudes sociales a également été élaboré à l'intention des élèves de jardin d'enfants dans un conseil de l'éducation de la région de Toronto (*Kindergarten Intervention Social Skills Program - KISS*). *KISS* est un programme d'activités à base de matériaux polyvalents en rapport avec le programme d'études qui vise à renforcer l'identité personnelle et le développement social des jeunes enfants. Le programme a pour objet d'aider les enfants à apprendre par l'expérience, à réfléchir et à prendre conscience des aptitudes spécifiques qui sont requises pour fonctionner de façon efficace dans la société. Toutes les activités encouragent l'interaction et la réflexion. Le groupe de travail à l'origine du programme se réunit depuis plus d'un an. Il comprend des enseignants et enseignantes et des conseillers et conseillères en éducation qui recueillent et font circuler des informations pertinentes sur le développement des aptitudes sociales et qui œuvrent de concert avec un noyau central d'enseignants et d'enseignantes de jardin d'enfants à la

création de programmes de développement des aptitudes sociales et à la formation du personnel enseignant dans l'ensemble du conseil. Comme *KIP* (Lennox et al., 1991), le projet propose des idées en rapport direct avec le programme d'études pour favoriser le travail avec l'enfant dans la classe et comprend une composante liée à la participation des parents et une autre au perfectionnement du personnel. L'efficacité de ce modèle doit être évaluée en 1992. Le conseil de l'éducation de London a élaboré un programme à l'intention des élèves de la première à la troisième année qui s'attache au développement de l'estime de soi et des aptitudes à résoudre les problèmes. Un manuel propose différentes méthodes pour prendre conscience des besoins sociaux des enfants dans la classe et intégrer ces résultats au programme d'études. Le programme comprend également un modèle impressionnant de formation du personnel enseignant tandis qu'une composante sur la participation des parents est actuellement en cours d'élaboration. Le modèle a été mis en œuvre dans 16 écoles et on évalue actuellement son efficacité. Des plans d'élaboration d'un modèle semblable à l'intention des enfants de jardin d'enfants sont actuellement à l'étude.

Au palier provincial, un projet tri-ministériel étalé sur six ans est actuellement en cours pour aider les enfants de quatre à neuf ans à faire face aux problèmes d'adaptation sociale. L'élaboration du projet est une entreprise conjointe des ministères de l'Éducation, des Services sociaux et communautaires et de la Santé en collaboration avec l'Université McMaster, à Hamilton, et onze conseils scolaires répartis dans tout l'Ontario. Quatre millions de dollars ont été assignés à ce projet qui visera essentiellement les élèves du jardin d'enfants à la troisième année qui présentent des problèmes d'adaptation. Il fournira une équipe de recherche/ intervention qui sera chargée de travailler, dans des écoles sélectionnées de huit conseils participants, avec des groupes d'enseignants et d'enseignantes, de parents et d'élèves afin de dispenser des programmes d'intervention aux personnes qui en ont besoin pour les aider à faire face aux situations difficiles. Le projet élabore actuellement des stratégies à l'intention des élèves — développement des compétences et aide au travail scolaire — et à l'intention du personnel enseignant — formation à la gestion de la classe — ainsi qu'un programme de formation des parents.

Projets faisant appel à des codes de conduite

Un programme d'intervention intéressant qui vise spécifiquement les cas de brutalité en milieu scolaire et cherche à créer des relations appropriées entre camarades est actuellement utilisé en Norvège dans un grand nombre d'écoles (Olweus, 1987). Le programme fait appel à un code de conduite au niveau de la classe : règles de classe contre la brutalité, réunions régulières de toute la classe, apprentissage coopératif, réunions entre l'enseignant ou l'enseignante, les parents et l'enfant et jeux de rôle. Ce projet a été évalué par plus de 500 enseignants et enseignantes scandinaves. Leurs réactions généralement favorables indiquent qu'ils et elles voient les principes et les mesures proposés comme utiles et réalistes. Les publications n'indiquent pas comment des codes adoptés par l'école ou par l'ensemble du conseil peuvent s'appliquer à la classe de jardin d'enfants. Pour être efficaces au jardin d'enfants, ces codes devraient peut-être présenter certains traits particuliers. On pourrait par exemple faire participer les enfants, les parents et le personnel enseignant au processus d'établissement des codes pour veiller à ce que tout le monde les comprenne et les soutienne. De plus, il serait probablement essentiel de faire du code une partie intégrante du programme d'instruction à l'école.

Conclusion

1. Les aspects importants du développement socio-affectif au cours des années de jardin d'enfants comprennent l'apparition de la comparaison avec les autres, l'importance croissante des amitiés, la complexité toujours plus grande du jeu social et les débuts du sens de la réputation et du statut au sein du groupe. Par suite du caractère global du développement de l'enfant, la sécurité, l'amour-propre et l'établissement de bons rapports avec les camarades sont des éléments essentiels du succès à l'école et de la réussite dans la vie.

2. En même temps, il existe de vastes différences entre les enfants sur le plan de l'expérience des rapports avec les camarades et de la compréhension et des aptitudes sociales. L'enseignant ou l'enseignante devra en tenir compte s'il ou si elle veut organiser des expériences positives avec les camarades dans la classe et intervenir de façon opportune lorsqu'il y a des problèmes.

3. Il faut savoir reconnaître, le cas échéant, le statut d'appartenance des enfants à un groupe minoritaire dans les efforts que l'on déploie pour favoriser le développement d'une saine image de soi et d'un sentiment d'amour-propre. L'image de soi ou l'identité est un concept clé pour les programmes de jardin d'enfants de langue française à l'intention de la communauté franco-ontarienne.

4. La sensibilité aux différences individuelles suppose que l'on trouve des moyens d'apporter un soutien à l'image de soi particulière de chaque enfant. L'estime de soi n'est pas nécessairement un sentiment global et il faut encourager chaque enfant à éprouver un sens de satisfaction personnelle devant certains aspects de l'expérience scolaire ainsi que devant ce qu'il ou elle « apporte » à la classe en provenance de sa famille ou de sa communauté.

5. La sensibilité aux différences individuelles suppose que l'on évalue les secteurs qui posent des difficultés d'ordre social, comme le manque d'aptitude à se faire accepter par le groupe ou à résoudre les conflits, et à envisager les interventions possibles à cet égard dans la classe.

6. L'observation des aptitudes socio-affectives doit constituer une partie importante des efforts d'identification précoce avec recommandation et prestation de services aux enfants dont les besoins ne peuvent pas être satisfaits sans aide de l'extérieur. Les programmes et les services intégrés constituent une formule idéale vers laquelle la société devrait tendre.

7. Les éducateurs et éducatrices pourront travailler de concert avec les parents pour mieux comprendre les différences socio-affectives entre les enfants et leur apporter le soutien adéquat. Les nouvelles idées sur l'écologie sociale pourront aider à favoriser ce type de relation. Les enseignants et enseignantes et les écoles auront besoin du soutien des autres paliers du système d'éducation pour reproduire certains des succès des programmes modèles.

8. Les programmes dispensés en classe devraient offrir des occasions de jeu relativement non structurées avec les camarades mais les échanges « structurés » entre camarades peuvent être utiles, depuis le regroupement des enfants par deux dans des interactions entre élèves d'âges différents jusqu'à l'assignation d'un rôle de « leadership » aux enfants isolé(e)s. De même, les enseignants et les enseignantes devraient tenir compte de la nécessité d'établir un équilibre entre les interactions avec les camarades et avec les adultes dans les programmes de jardin d'enfants.

Bibliographie

Asher, S. R. "Social Competence and Peer Status: Recent Advances and Future directions". Child Development 54 (1983), pp. 1427-1434.

Asher, S. R., and Hymel, S. "Coaching in Social Skills for Children Who Lack Friends in School". Social Work in Education, 8 (1986), pp. 205-218.

Asher, S. R.; Renshaw, P. D.; and Hymel, S. "Peer Relations and the Development of Social Skills". In *The Young Child: Review of Research*, 3, edited by S. Moore and C. Cooper. Washington, DC: NAEYC, 1982.

Aufenanger, S. "Who Will Be the First? Creating a Just Community in the Kindergarten". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, April 1987.

Beane, J., and Lipka, R. Self-concept, Self-esteem, and the Curriculum. Toronto: Allyn and Bacon, 1984.

Benoît, L.; Lentz, F.; et Lévesque, J. L'école communautaire : Remarques sur les approches pédagogiques. Éducation et francophonie, 17 (1989), pp. 23-36.

Berrueta, Clement, J.; Schweinhart, L. J.; Barnett, W. S.; Epstein, J. S., and Weikart, D. P. Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youth Through Age 19. Michigan: High Scope Press, 1984.

Borman, K. "Children's Situational Comptence: Two Studies". In *Language, Children and Society*, edited by O. Garnica and M. King. Oxford: Pergamon Press, 1979.

Brinhaupt, T., and Lipka, R. "Developmental Differences in Self-concept and Self-esteem Among Kindergarten Through Twelfth Grade Students". Child Study Journal 15 (1985), pp. 207-221.

Burton, C. "Problems in Children's Peer Relations: A Broadening Perspective". In *Current Topics in Early Childhood Education*, Volume 7, edited by L. Katz. Norwood, NJ: Ablex, 1982.

Cartledge, G., and Milburn, J. F. Teaching Social Skills to Children: Innovative Approaches. Toronto: Pergamon Press, 1981.

Charland, L. Départs. Conseil des écoles catholiques du district de Cochrane Iroquois Falls, 1990.

Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation. Conseil de l'Éducation franco-ontarienne, 1985.

Comer, J. P. "The Yale-New Haven Primary Prevention Project: A Follow-up Study". Journal of the American Academy of Child Psychiatry 24 (1985), pp. 154-160.

Corbett, B. A Century of Kindergarten Education in Ontario. Mississauga, Ontario: The Froebel Foundation, 1989.

Cowen, E. L., and Hightower, A. D. "The Primary Mental Health Project: Alternative Approaches in School-based Preventive Intervention". In *The Handbook of School Psychology*. 2nd Ed., edited by T. B. *Gutkin and C. R. Reynolds. New York: Wiley, 1987.*

Dodge, K.A. "Behavioral Antecedents of Peer Social Rejection and Isolation". Child Development 54 (1988), pp. 1400-1416.

Doyle, A. "Friends, Acquaintances, and Strangers: The Influence of Familiarity and Ethnolinguistic Background on Social Interactions". In *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*, edited by K. Rubin and H. Ross. New York: Springer-Verlag, 1982.

Elkin, J. I.; Weissberg, R. P.; and Cowen, E. L. "Evaluation of a Planned Short-term Intervention for School Children with Focal Adjustment Problems". Journal of Child Clinical Psychology 17 (1988), pp. 106-115.

Finkelstein, N. W. "Aggression: Is It Stimulated by Day-care?" Young Children 37 (1982), pp. 3-9.

Finkelstein, N.W. and Haskins, R. "Kindergarten Children Prefer Same-Color Peers". Child Development 54 (1983), pp. 502-508.

Frey, K. S. and Ruble, D. N. "What Children Say When the Teacher is not Around: Conflicting Goals in Social Comparison and Performance Assessment in the Classroom". Journal of Personality and Social Psychology 48 (1985), pp. 187-195.

Fry, P., and Addington, J. "Comparison of Social Problem-solving from Open and Traditional Classrooms: A Two-year Longitudinal Study". Journal of Educational Psychology 76 (1987), pp. 318-329.

Furman, W., and Bierman, K. L. "Development Changes in Young Children's Conceptions of Friendship". Child Development 54 (1983), pp. 519-536.

Goffman, E. Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior. Chicago: Aldine, 1967.

Gullo, D. F., Ambrose, R. P. "Perceived Competence and Social Acceptance in Kindergarten: Its Relationship to Academic Performance". Journal of Education Research 81 (1987), pp. 28-32.

Harter, S. "The Perceived Competence Scale for Children". Child Development 53 (1982), pp. 87-97.

Harter, S. "Developmental Perspectives on the Self-system". In *Handbook on Child Psychology, Vol. IV, Socialization, Personality and Social Development*, edited by P. Mussen. New York: Wiley, 1983.

Hartup, W. Social Relationships and Their Developmental Significance". American Psychologist 44 (1989), pp. 120-126.

Hatch, J. A. "Impression Management in Kindergarten Classrooms: An Analysis of Children's Face-Work in Peer Interactions". Anthropology and Education Quarterly 18 (1987b), pp. 100-115.

Hatch, J. A. "Peer Interaction and the Development of Social Competence". Child Study Journal 17 (1987a), pp. 169-183.

Hatch, A. "Learning To Be an Outsider: Peer Stigmatization in Kindergarten". Paper presented at the annual meeting of AERA, San Francisco, 1986.

Hayes, D. "Cognitive Bases for Liking and Disliking among Preschool Children". Child Development 49 (1978), 906-909.

Hayes, D. S.; Gresham, E.; and Bolin, L. J. "Friends and Enemies: Cognitive Bases for Preschool Children's Unilateral and Reciprocal Relationships". Child Development 51 (1980), pp. 1276-1279.

Hohmann, M.; Banet, B.; and Weikart, D. P. Young Children in Action: A Manual for Preschool Educators. Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 1979.

Howes, C. "Peer Interaction of Young Children". Monographs of the Society for Research in Child Development 53 (1988), pp. 1-94.

Jackson, N. F.; Jackson, D. A.; and Monroe, C. Getting Along With Others: Teaching Social Effectiveness to Children. Champaign, IL: Research Press, 1983.

Karnes, M. B.; Johnson, L. J.; and Beauchamp, K. D. F. "Enhancing Essential Relationships: Developing a Nurturing Affective Environment for Young Children". Young Children 44 (1988), pp. 58-65.

Krasnor, L. "An Observational Study of Social Problem Solving in Young Children". In *Peer Relationships and Social Skills in Childhood*, edited by K. Rubin and H. Ross. New York: Springer-Verlag, 1982.

Ladd, G. W. "Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment?" Child Development 61 (1990), pp. 1081-1100.

Ladd, G. W., Golter, B. S. "Parents' Management of Preschooler's Peer Relations: Is It Related to Children's Social Competence?" Developmental Psychology 24 (1988), pp. 109-117.

Ladd, G. W., and Price, J. M. "Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten". Child Development 58 (1987), pp. 1168-1189.

Lazar, I.; Darlington, R.; Murray, H.; Royce, J.; and Snipper, A. "Lasting Effects of Early Education". Monographs of the Society for Research in Child Development 47 (1982), pp. 1-151.

Lennox, C.; Gotlieb, H.; Kronitz, R.; Hart, J.; Allan, M.; and Read, E. "Aggressive Children: A School-based Kindergarten Program". Severe Behavior Disorders Monograph 14 (Summer 1991).

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire, albertain". Échange 14(1) 1986.

Levasseur-Ouimet, F. et McMahon, F. "La culture et la langue". Contact 7(1) 1988.

Li, A. "Low Peer Interaction in Kindergarten Children: An Ecological Perspective". Journal of Clinical Child Psychology 15 (1986), pp. 26-29.

McMahon, F. et Levasseur-Ouimet, F. S'approprier ses réalités culturelles. Paper presented at the annual meetings of ACPFM (Association Canadienne des professeurs de formation des maîtres), Fredericton, New Brunswick, May, 1987.

Mills, B. "An Investigation of the Relationship of the Self-concept and Young Children's Readiness for School". Early Child Development and Care 14 (1984), pp. 177-188.

Moore, S. "Socialization in the Kindergarten Class". In *Today's Kindergarten*, edited by B. Spodek. New York: Teacher's College Press, 1986.

Northway, M. "Outsiders: A Study of the Personality Patterns of Children Least Acceptable to Their Agemates. Sociometry 7 (1944), pp. 10-25.

Olweus, D. "Schoolyard Bullying - Grounds for Intervention". School Safety (1987), Fall, pp. 4-11.

Ontario. Ministry of Education. The Formative Years. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1975.

Ontario. Ministry of Education. Education in the Primary and Junior Divisions. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1975.

Ontario. Ministry of Education. Report of the Early Primary Education Project. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1985.

Ontario. Ministry of Education. Shared Discovery: Teaching and Learning in the Primary Years. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1985.

Ontario. Ministry of Community and Social Services. Children First: Report of the Advisory Committee on Children's Services. Toronto: Ministry of Community and Social Services, Ontario, 1990.

Packer M., and Richardson, E. "Strategies of Social Entry Among Preschool Children". Paper presented at S.R.C.D. Kansas City, MO, 1989.

Park, N.W. A Comparative Study of School-aged Child Care Programs. Toronto: Ministry of Education, Ontario, 1992.

Payley, V.G. Wally's Stories. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.

Pellegrini, A. D. "Elementary School Children's Rough and Tumble Play and Social Competence". Developmental Psychology 24 (1988), pp. 802-806.

Pierson, D. E.; Walker, D. T.; and Tivnan, T. "A School-based Program from Infancy to Kindergarten for Children and Their Parents". Personnel and Guidance Journal 62 (1984) pp. 448-455.

Putallaz, M. and Gottman, J. M. "Social Skills and Group Acceptance". In *The Development of Children's Friendships*, edited by S.R. Asher and J.M. Gottman. New York: Cambridge University Press, 1981.

Quay, L. C. and Jarrett, O.S. "Predictors of Social Acceptance in Preschool Children". Developmental Psychology 20 (1984), pp. 793-796.

Radke-Yarrow, M.; Zahn-Waxler, C.; and Chapman, M. "Children's Prosocial Disposition and Behaviour". In *Handbook of Child Psychology, Vol. IV,* edited by P. Mussen. New York: Wiley, 1983.

Rubin, K. and Ross, H. eds. Peer Relationships and Social Skills in Childhood. New York: Springer-Verlag, 1982.

Sainato, D. M.; Maheady, L.; and Shook, G. L. "The Effects of a Classroom Manager Role on the Social Interadtion Patterns and Social Status of Withdrawn Kindergarten Students". Journal of Applied Behavior Analysis 19 (1986), pp. 187-195.

Schneider, B. H. The Gifted Child in Peer Group Perspective. New York: Springer-Verlag, 1987.

Schneider, B. H., and Daniels, T. "Peer Acceptance and Social Play of gifted Kindergarten Children". Exceptionality 3 (1992), pp. 17-29.

Schofield, J. W. "Complementary and Conflicting Identities: Images and Interaction in an Interracial School". In *The Development of Children's Friendships*, edited by S.R. Asher and J.M. Gottman. New York: Cambridge University Press, 1981.

Selman, R. L. "The Child as a Friendship Philosopher". In *The Development of Children's Friendships*, edited by S. R. Asher and J. M. Gottman, pp. 242-272. New York: Cambridge University Press, 1981.

Smith, C. A. Promoting the Social Development of Young Children: Strategies and Activities. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company, 1982.

Spivack, G., and Sure, M. B. Social Adjustment of Young Children. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

Steinberg, N. R. "Turn-Taking Behavior in a Kindergarten Classroom". Language Arts 62 (1985), pp. 159-165.

Sylvestre, P. "Entrevue avec Roger Bernard : Une langue de plus, une culture de moins". Liaison No. 59, 1990.

Tardif, C. "L'identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire. Éducation et francophonie, 18(2) 1990.

Tudge, J. "Vygotsky, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practice". In *Vygotsky and Education*, edited by L.C. Moll. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Weikart, D. P.; Bond, J.; and McNeil, J. The Ypsilanti Perry Preschool Project. Preschool Years and Institutional Results Through Fourth Grade. Monographs of the High Scope Educational Research Foundation, No. 3. Ypsilanti, MI: High Scope Press, 1978.

Weikart, D. P.; Rogers, L.; Adcock, C.; and McClelland, D. The Cognitively Oriented Curriculum: A Framework for Preschool Teachers. Washington DC.: National Association for the Education of Young Children, 1971.

Weisberg, R. "Designing Effective Social Problem-Solving Programs for the Classroom". In *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*, edited by B. H. Schneider, K. H. Rubin, and J. E. Ledingham. New York: Springer-Verlag, 1985.

Wright, M. Compensatory Education in the Preschool: The University of Western Ontario Preschool Project. Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 1983.

Chapitre 5

RÔLES, CONVICTIONS ET PRATIQUES DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Suzanne Randall et Jan Pelletier
avec Rick Volpe et Dennis Thiessen

Les expériences de l'enfant de jardin d'enfants — qu'il s'agisse des camarades, du langage ou du jeu — passent pour la plupart par l'intermédiaire de l'enseignant ou de l'enseignante. C'est pourquoi les attitudes, les convictions et les pratiques du personnel enseignant sont un élément clé de tout programme exemplaire. De plus, ces convictions et ces pratiques doivent être considérées dans le contexte des systèmes sociaux et institutionnels qui entourent l'enseignant ou l'enseignante. En général, les facteurs dont il faudra tenir compte incluent ce que font les enseignants et les enseignantes exemplaires pour comprendre leurs élèves (observation, dialogue, évaluation) et la façon dont ils et elles travaillent avec eux et avec elles (type d'interaction, circonstances entourant les interventions, actions ou facteurs de facilitation environnementaux). Dans ce chapitre, la pratique enseignante sera analysée en termes de rôles, lesquels seront à leur tour reliés aux attitudes et aux convictions, et finalement aux programmes.

Les différents rôles du personnel enseignant

Parmi les rôles observés dans la pratique des enseignants et enseignantes exemplaires de jardin d'enfants, on a noté l'utilisation enthousiaste de l'observation systématique des enfants, considérée comme essentielle pour comprendre chaque enfant et ses besoins en matière de programme (voir Fair, 1980) . Cette approche est particulièrement importante au jardin d'enfants, compte tenu du scepticisme dont le testage et l'évaluation systématique font généralement l'objet à ce niveau (Cunningham, 1989). Ce rôle est le premier de ceux qui sont examinés ci-dessous.

L'enseignant ou l'enseignante comme observateur

> "L'observation d'un ou d'une enfant implique la détermination précoce et constante de ses connaissances, de ses aptitudes cognitives, de sa psychomotricité et de son développement affectif. L'enseignant ou l'enseignante doit par la suite interpréter ces observations afin de préparer et de mettre en oeuvre un pr ogramme approprié à chaque enfant. "Une découverte partagée, 1985.

> L'observation des enfants, si intéressante soit-elle, ne suffit pas. Les résultats doivent être consignés dans des dossiers où l'on enregistre les capacités et les progrès des enfants. . . L'observation doit se traduire par des dossiers et les dossiers par des programmes si l'on veut que le processus soit mené à bien et que l'éducation soit véritablement axée sur l'enfant. (Chazan, Laing et Harper, 1987, p. 13, traduction libre.)

Outre la compréhension attentive des enfants, l'observation a un certain nombre d'autres fonctions. Les commentaires et la tenue systématique de dossiers permettent de rendre compte aux parents et à l'administration, ce qui est de toute évidence important. L'observation systématique est essentielle pour suivre tous et toutes les élèves individuellement. On ne peut pas évaluer et adapter les programmes — particulièrement les programmes axés sur l'enfant et individualisés — sans une observation constante. L'observation de l'enseignant ou de l'enseignante doit demeurer la clé des efforts d'identification, et ceci sans arrêt depuis le début.

La méthode particulière d'observation est peut-être moins importante que la pratique continue d'une forme quelconque d'observation systématique. Cependant, il semble qu'un système standard puisse être adapté à toutes les classes s'il a fait l'objet d'une élaboration soignée et d'un partage efficace lors de réunions du personnel en exercice. Cela semble être le cas de la section de langue anglaise du conseil des écoles séparées catholiques du district de Nippissing où un système d'observation a été récemment introduit et utilisé avec efficacité et enthousiasme par le personnel enseignant ancien et nouveau.

Paley (1981) a décrit la façon très personnelle dont elle a observé sa classe de jardin d'enfants à l'école laboratoire de l'*University of Chicago*. Elle a eu recours à un enregistrement sonore des conversations des enfants entre eux et avec elle pour mieux comprendre la façon dont ils et elles pensaient et faciliter leur développement intellectuel et linguistique. Sa façon de procéder est une démonstration de la nature cyclique de l'observation : observer, réfléchir, apporter des changements à la méthode, au programme ou à la croyance et observer de nouveau.

> Les règles graduées sont un autre exemple de l'abîme qui séparait mes convictions de celles que les enfants mettaient en œuvre chaque fois qu'on leur permettait de suivre leurs idées jusqu'à leur conclusion logique. Je n'avais pas réalisé que « les règles graduées ne sont pas vraiment réelles ». . . Wally et Eddie n'étaient pas d'accord sur la taille relative de nos deux tapis. Wally. . . a ajouté un enfant à la fois jusqu'à ce que les deux tapis soient couverts. . . Les règles graduées ne sont pas réelles mais les mesureurs de tapis le sont (p. 15-16, traduction libre).

Paley écrit que les enfants posent des questions comme : « Est-ce que Wally peut devenir une maman lion? ». Elle note que « les enfants s'intéressent suffisamment à ce genre de chose pour nous dire ce qu'ils et elles pensent réellement ». Elle ajoute que l'objectif qu'elle poursuit en enregistrant les conversations et les histoires des enfants est « de découvrir et de décrire ce point de vue remarquable ».

Un système d'observation peut être plus ou moins systématique et plus ou moins détaillé. En fait, les publications, ainsi que les documents des conseils scolaires, proposent un grand nombre de formules différentes pour observer et évaluer des aspects spécifiques du développement au niveau du jardin

d'enfants. Les chapitres sur le jeu et la résolution des problèmes, les relations entre camarades et l'image de soi, et le développement du langage décrivent certains des instruments de collecte des données. Il est clair que l'enseignant ou l'enseignante ne peut pas utiliser régulièrement toutes ces techniques mais la connaissance de certaines d'entre elles pourra influencer les méthodes spécifiques utilisées. En outre, l'observation directe devrait être régulièrement étayée par d'autres sources d'information sur les enfants, comme les rapports des parents. Les problèmes observés avec les camarades à l'école sont-ils liés aux problèmes que l'on remarque à la maison ou avec les camarades du quartier? La perspective écologique du développement de l'enfant de jardin d'enfants requiert que l'on fasse appel au point de vue du personnel enseignant, des camarades et des parents (Li, 1986) ainsi que de l'enfant.

L'enseignant ou l'enseignante comme liaison

L'un des rôles clés de l'enseignant ou de l'enseignante de jardin d'enfants est qu'il ou elle sert de liaison entre la maison et le milieu scolaire. C'est l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants qui présente pour la première fois l'école aux parents et aux enfants. L'entrée à l'école est vécue différemment par chaque enfant. Pour certains et certaines d'entre eux, les fondations sociales, affectives et intellectuelles ont déjà été posées, soit à la maison, soit à la garderie. Pour d'autres, non seulement c'est une nouvelle expérience de se retrouver avec beaucoup d'enfants pendant plusieurs heures par jour, sans parent à proximité, mais le langage, les coutumes et les activités de l'école sont différents de ce que l'enfant a connu à la maison avec ses parents. Le Canada est devenu un pays où un vaste éventail de cultures, de races et de milieux socio-économiques différents doivent s'articuler autour d'une expérience éducationnelle commune. Le programme scolaire reflète cette diversité. Il reflète également l'évolution des théories et des pratiques qui se modifient en fonction des recherches sur la façon dont les jeunes enfants comprennent le monde qui les entoure et sur le meilleur moyen de répondre à leurs besoins au fur et à mesure de leur développement. Ce sont là des informations qu'il faut communiquer aux parents. Les recherches de Harris, Knudson et Lindauer (1988) suggèrent que les enfants feront mieux face aux défis posés par le jardin d'enfants s'il existe une continuité entre la maison et l'école. Ces chercheurs ont examiné la participation des parents à la préparation des enfants au jardin d'enfants et le rapport entre la préparation et l'expérience vécue pendant l'année ou les années de jardin d'enfants. Les recherches précédentes avaient indiqué que certains enfants ne sont pas préparés comme il se doit pour le jardin d'enfants et que les parents s'intéressent de plus en plus à la première expérience scolaire de leurs enfants. Harris, Knudson et Lindauer soutiennent que le niveau de participation des parents se reflète dans le succès des enfants. Ils concluent qu'il est nécessaire de mieux définir les objectifs de l'éducation au moyen d'un dialogue accru et continu entre le personnel enseignant, l'administration et les parents, et d'une formation des parents.

Certains objectifs du personnel enseignant peuvent viser des activités qui dépassent les murs de la classe et le temps passé à l'école. C'est le cas des objectifs concernant le développement linguistique qui peuvent faire intervenir la collaboration de la famille, des amis et de la collectivité. Une telle collaboration pourrait s'avérer avantageuse pour les enfants de la minorité francophone qui sont continuellement entouré(e)s d'influences anglophones. Dans ce cas, l'enseignant ou l'enseignante doit travailler en étroite collaboration avec la famille pour encourager l'utilisation du français à la maison. Dans bien des cas, les enseignants et enseignantes vont eux-mêmes à la recherche d'activités parascolaires en français dans la collectivité pour aider leurs élèves à entretenir leur langue parlée. Il

existe de plus en plus de travaux de recherche sur cette question de la langue minoritaire et de l'identité culturelle des enfants francophones (Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Desjarlais, 1983; McMahon et Levasseur-Ouimet, 1987; Mougeon, Brent-Palmer, Bélanger et Cichocki, 1980; Tardif, 1990).

Dans les écoles de langue française, le rôle de liaison de l'enseignant ou de l'enseignante est un facteur puissant de succès si l'on veut que le ou la jeune enfant francophone conserve son intérêt pour la langue française. Grâce à une communication constante avec les parents, les enseignants et enseignantes sont en mesure d'encourager l'utilisation du français à la maison et lors des activités parascolaires. Dans le cas des familles de langue mixte, l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants aide le parent francophone à promouvoir le français parlé de l'enfant et à lui transmettre un sentiment de fierté culturelle. Levasseur-Ouimet (1989) soutient qu'en l'absence d'un contact constant entre la maison et l'école, les enfants courent le risque de perdre le sens de leur identité culturelle.

Mills (1984) a étudié le rapport entre l'image de soi de l'enfant et son état de préparation à l'école. Il conclut que, l'image de soi étant déterminée essentiellement par les parents au cours des premières années de la vie de l'enfant, il faut créer des programmes visant à donner aux parents les connaissances et les compétences nécessaires pour favoriser le développement, chez l'enfant, d'une image de soi positive. Il souligne également qu'il est important d'établir un rapport étroit et harmonieux entre la maison et l'école pour offrir un « renforcement continu et cohérent des méthodes et des façons de faire qui aident les jeunes enfants à acquérir des attitudes saines et réalistes vis-à-vis d'eux-mêmes et d'elles-mêmes et vis-à-vis de la société ». Schmitt (1986) a décrit un projet américain mis en oeuvre en Illinois où des enseignants et enseignantes apprenaient à des parents, par des méthodes basées sur l'instruction et l'observation à l'école, à développer les aptitudes d'apprentissage de leurs enfants d'âge préscolaire « à risque », et ceci d'une façon qui pourrait être utilisée dans d'autres milieux de jardin d'enfants pour renforcer l'estime de soi, encourager le jeu dramatique, etc. Chazan et al. (1987) suggèrent que la quantité de temps qu'un ou une enfant passe à la maison et le rapport individuel que l'enfant établit avec ses parents font de la maison le cadre potentiellement le plus riche pour le développement du langage. Cependant, l'opinion objective de l'enseignant ou de l'enseignante, qui a l'expérience d'un grand nombre d'enfants différents et dispose de connaissances professionnelles sur le sujet, fait aussi de l'école un cadre important. Les auteurs concluent qu'une association entre parents et personnel enseignant peut donc créer la situation optimale pour l'apprentissage précoce de l'enfant. Cependant, il faudra peut-être des ressources et une formation pour que cette association fonctionne bien. Smith et Hubbard (1988) ont trouvé que les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants avaient moins d'occasions d'établir des relations avec les parents que le personnel des services de garde d'enfants à cause du nombre de parents qui passaient à des heures régulières. Les discussions étaient limitées aux préoccupations immédiates pour le bien-être de l'enfant. Les auteurs demandaient que l'on crée davantage d'occasions de discussion sur l'apprentissage et le développement de l'enfant et sur les moyens à mettre en oeuvre pour améliorer les résultats. On a mentionné que les enseignants et enseignantes ont besoin de formation et de ressources pour mener cette tâche à bien.

Dans un autre domaine, le personnel enseignant peut renseigner les parents, le cas échéant, sur les problèmes des enfants. Les enseignants et enseignantes peuvent s'intéresser à n'importe quel type de difficulté. Pour bien faire leur travail, le personnel enseignant des jardins d'enfants a également besoin d'avoir accès aux connaissances spécialisées des services sociaux, médicaux, thérapeutiques et psychologiques, pas seulement en cas de crise mais aussi pour l'aider à mettre en oeuvre des

programmes nouveaux, à modifier les programmes existants et à établir des rapports plus intelligents avec la famille (Chazan et al., 1987).

Nachman (1988) a conçu, à l'intention du personnel enseignant et des parents, un programme qui vise à mieux faire connaître le programme de jardin d'enfants aux parents et à réduire le temps que les enseignants et enseignantes doivent prendre sur leur temps de planification pour répondre aux préoccupations individuelles des parents. Les résultats ont été positifs : ils ont indiqué que les séances d'orientation, les présentations faites par les enfants, les circulaires mensuelles et l'organisation d'une rencontre initiale entre enseignant ou enseignante et parent constituaient des éléments clés pour permettre aux parents de comprendre le programme et les méthodes utilisées. Les entrevues avec les parents s'avéraient également importantes, les anecdotes racontées par l'enseignant ou l'enseignante étant vues par beaucoup de parents comme témoignant d'un intérêt pour leur enfant. Tout le monde estimait que c'était la relation entre parent et enseignant ou enseignante qui était à l'origine de l'attitude positive envers l'école.

Levin et Klein (1988) ont donné des exemples de la façon dont l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants peut informer les parents :

> . . . La photographie est une façon merveilleuse de capturer l'excitation qui accompagne l'activité des enfants. . . Affichez des photos aux murs, envoyez-les aux parents ou faites-en des albums. . . Les enseignants et enseignantes devraient trouver une façon efficace d'envoyer à la maison des notes écrites sur le jeu des enfants. . . Partagez la note avec l'enfant. . . L'exposition des jouets ou du matériel utilisé montre à l'enfant, aux autres enfants et aux parents que l'activité représentée par le jouet est importante. . .

Les auteurs confirment que la communication avec les parents constitue une composante importante du rôle de l'enseignant ou de l'enseignante de la petite enfance qui aide ainsi les parents à comprendre ce que l'enfant fait à l'école.

L'enseignant ou l'enseignante comme pourvoyeur de soins

L'une des opinions les plus courantes sur le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante de jardin d'enfants, c'est qu'il ou elle devrait prolonger à l'école le rôle de pourvoyeur de soins des parents. Ceci est nécessaire parce que le jardin d'enfants est le lieu où l'enfant fait la transition entre la maison et l'école ou entre la formule maison/garderie et un cadre scolaire plus formel. L'enfant de quatre ou cinq ans passe pour la première fois d'une situation où il ou elle peut compter sur des adultes spécifiques pour lui prodiguer l'attention requise à un contact avec un éventail plus large d'adultes (bibliothécaire, directeur ou directrice d'école, enseignant ou enseignante de musique, parent ou ami(e) d'école). L'enfant ne peut plus dépendre autant de ses parents et cette transition est facilitée s'il y a une personne dans le milieu scolaire qui est accessible, cohérente et attentionnée. De même, à l'école, l'enfant doit faire face à des situations qui mettent d'autres enfants en cause sans parent à proximité. L'enfant doit s'adapter au cadre d'un établissement (être une personne parmi d'autres, obéir à des règles, effectuer diverses tâches, partager l'espace avec les autres, etc.). Spodek (1987) pense que la motivation

nécessaire pour intérioriser ces règles dépend de l'établissement d'une relation de sécurité entre le ou la jeune enfant et l'enseignant ou l'enseignante adulte :

> La recherche sur l'éducation parentale peut être appliquée, avec une certaine discrétion, à la relation entre enseignant ou enseignante et enfant. Elle suggère que les enseignants et enseignantes, pour être efficaces, devraient être chaleureux, encourageants et attentionnés.

Spodek note également que les enfants de quatre et cinq ans commencent à apprendre à être aimables et altruistes. Les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants encouragent les enfants dans ce sens en les aidant, par leurs commentaires, à se voir comme attentionné(e)s, prévenant(e)s et serviables. Les enseignants et enseignantes font remarquer les besoins des autres personnes présentes dans la classe. Ils et elles peuvent aider les enfants à partager leurs sentiments et à prendre conscience des sentiments des autres.

À l'âge du jardin d'enfants, l'enfant reçoit des parents le soutien nécessaire pour explorer le monde, pour passer de l'action dépendante à l'action indépendante. Il ou elle compte aussi sur leur réconfort lorsque ces explorations sont source de peur, de tristesse ou de frustration. On acquiert un meilleure image de soi lorsqu'il devient clair que l'on peut faire preuve d'indépendance et que, lorsque l'on a besoin de soutien, on peut compter sur un ou une adulte qui est toujours là, prêt(e) à consoler, encourager et partager les joies. Hollingsworth, Templeton et Johns (1986), dans *Back to Basics*, soulignent, à l'intention des parents, l'importance de la transition entre la maison et l'école, période où les règles des parents et celles nouvellement dictées aux enfants empiètent les unes sur les autres.

> L'établissement de cette saine image de soi devient de plus en plus importante à mesure que l'enfant a davantage de contacts à l'extérieur de la maison. Vous représentez l'adulte clé dans la vie de votre enfant et le degré d'amour, de compréhension et d'acceptation que vous lui prodiguerez, tandis qu'il ou elle entrera en contact avec d'autres enfants et adultes, le ou la marqueront pour toujours. Ceci sera particulièrement vrai lorsque votre enfant commencera à s'adonner à des activités scolaires et éprouvera le besoin de réussir son apprentissage (p. 158, traduction libre).

Le personnel enseignant favorise de différentes façons l'établissement d'une image de soi positive chez les enfants. Les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants aident à promouvoir des sentiments positifs chez les enfants en comprenant les besoins et les intérêts de chacun(e) en particulier et des jeunes enfants en général. La communication avec les parents et avec l'enfant sur les activités et les expériences de l'enfant contribuent à lui donner la confiance nécessaire pour poursuivre ses efforts parce qu'il ou elle se rend compte que ses actions ont de l'importance pour les autres. Spodek (1987) fait remarquer qu'au moment où les enfants entrent à l'école, ils et elles apprennent à jouer le rôle d'élève et à s'évaluer à cet égard. Les enfants commencent à se voir comme plus ou moins capables en fonction de ce qu'ils et elles ressentent comme étant la perception et l'évaluation positives des personnes qui les entourent.

Au dire de Spodek (1987), c'est alors que les enfants commencent à découvrir si le contrôle de leur vie est à l'intérieur ou à l'extérieur d'eux-mêmes ou d'elles-mêmes. Spodek exhorte l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants à établir un équilibre entre ses attentes et les aptitudes de l'enfant. Les

enseignants et enseignantes doivent aussi aider les enfants à se rendre compte de ce qu'ils et elles peuvent et ne peuvent pas faire. Ces premières expériences à l'école créent chez les enfants le sentiment, soit qu'ils et elles ne peuvent pas éviter l'échec, soit qu'ils et elles sont capables de répondre aux défis. Ce renforcement de l'image de soi par l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants donne à l'enfant un sentiment d'enthousiasme pour l'école.

Sainato, Maheady et Shook (1986) ont trouvé qu'un enfant renfermé, qui s'adonnait rarement à des échanges sociaux avec ses camarades, devenait plus capable socialement pendant les périodes de temps libre si on lui confiait un rôle qui lui donnait la responsabilité d'un groupe d'enfants pendant une certaine activité. Ceci peut également accroître la popularité de l'enfant auprès de ses camarades. Certains enseignants et enseignantes de jardin d'enfants utilisent ces techniques toute la journée pour veiller à ce que la première expérience des enfants à l'école soit positive.

Cazden (1981), dans la préface à *Wally's Stories* de Paley, suggère qu'au lieu de répondre aux perceptions de l'enfant par la confrontation, « il pourrait être plus utile que les enseignants et enseignantes dépassent leur propre égocentrisme adulte pour explorer les idées qui reflètent le royaume propre aux enfants et aider à leur tour les enfants à relier les mondes imaginés à la réalité ». Elle voit donc le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante de jardin d'enfants comme complexe et source d'encouragement.

Il est évident que le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante comme pourvoyeur de soins suppose qu'il ou elle apporte aux enfants un soutien non verbal autant que verbal. Wheldall, Bevan et Shortall (1986) ont fait des recherches sur l'effet du contact physique, un comportement adulte plus couramment associé au rôle des parents, sur le comportement des enfants. Lorsque le contact physique accompagnait les compliments de l'enseignant ou de l'enseignante, il a été trouvé efficace. Le contact physique peut être une façon de donner à l'enfant le sentiment que l'enseignant ou l'enseignante est comme un pourvoyeur de soins primaires.

Routman (1988) suggère que la façon dont « l'enseignant ou l'enseignante voit et traite les enfants » est un facteur critique du développement de la philosophie personnelle. « . . . Le ton et le climat émotionnels que l'enseignant ou l'enseignante crée dans la classe pourrait être le facteur le plus significatif. . . » Elle écrit que les enfants ont besoin de temps et d'encouragement. Ils et elles pourront alors essayer différentes choses, améliorer ce qu'ils et elles sont capables de faire, modifier ce qu'ils et elles font et prendre des risques en lecture et en écriture. L'enseignant ou l'enseignante doit favoriser la prise de risques, encourager la croyance que l'enfant « est capable », être prêt à lâcher le contrôle, respecter les enfants et trouver des moyens de les motiver et de mobiliser leur intérêt.

On soutient également que le climat émotionnel contribue au développement scolaire tout autant qu'à l'image de soi. Teale et Martinez (1987) concluent que les enseignants et enseignantes des enfants de jardin d'enfants « doivent créer dans la classe une atmosphère qui favorise l'écriture, qui rende désirable le fait de savoir écrire, qui fasse comprendre à l'enfant qu'en écrivant, il ou elle devient effectivement membre de la collectivité ». Les tenants de l'approche globale du langage se réfèrent à la théorie du langage comme processus social (Unsworth, 1988). Ce processus est renforcé par l'enseignant ou l'enseignante pour le bien de l'enfant.

Chazan et al. (1987) ont trouvé que les enseignantes et enseignants plus âgés et plus expérimentés des enfants d'âge primaire préféraient le concept d'éducation d'inspiration sociale où l'on se préoccupe de « préparer l'enfant, personnellement et pratiquement, à entrer dans la société ». Pour s'occuper de chaque enfant comme d'un individu unique qui a une contribution unique à apporter, l'enseignant ou l'enseignante doit apprécier la diversité des enfants (Dyson, 1988). « Les objectifs qui guident les enfants varieront en fonction de leur aptitude dans chaque secteur, de leur style personnel et de leur perception de la tâche à accomplir. Nous ne devons donc pas oublier que les plans que nous faisons pour les enfants ne sont pas nécessairement la tâche qu'ils et elles se sont assignée. »

> Est-ce que je les avais réellement aidé(e)s, lui et les autres, en apportant la règle graduée? J'avais pris la question en charge et m'étais empressée de proposer la méthode conventionnelle. Une femme de sciences aurait attendu plus longtemps et donné davantage de chances à l'imagination. (Paley, 1981, p. 106, traduction libre.)

L'enseignant ou l'enseignante comme modèle

Spodek (1987) avance que les jeunes enfants ont tendance à imiter le comportement des personnes qu'ils et elles jugent compétentes. C'est ainsi que les enfants imitent les aptitudes sociales, les valeurs, les attitudes et les gestes des enseignants et des enseignantes. Avec le temps, ils et elles ont tendance à penser et à se conduire d'une façon semblable à celle de leur modèle. L'auteur soutient donc que les enseignants et enseignantes sont dans une position où ils et elles peuvent présenter aux enfants un modèle du rôle d'élève, « alléguant parfois l'ignorance, faisant preuve de curiosité et cherchant activement à savoir ».

Subbostskii (1981) a mis à l'essai divers styles de communication avec des enfants d'âge préscolaire et a trouvé que, lorsqu'un style de communication altruiste est utilisé, les enfants présentent des comportements plus indépendants. Par exemple, ils et elles s'expriment, évaluent les actions des autres et, plus tard, agissent. Il y a communication altruiste lorsque les deux parties ont un droit de contrôle égal sur les actions de l'autre mais où l'une (ou les deux) décide volontairement de ne pas exercer ce droit ».

Kuschner (1989) soutient qu'il est important que les enseignants et les enseignantes comprennent les messages qu'ils et elles envoient aux enfants. Suivant le type de jeu auquel s'adonnent les enfants, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante peut montrer sans le vouloir qu'il ou elle accorde une valeur différente à différents types de jeu. Si le matériel qu'utilise l'enfant est renouvelable, l'enfant peut posséder le produit, mettre son nom dessus et l'emporter à la maison. Si le matériel n'est pas renouvelable, dans le cas des cubes, par exemple, l'enfant est supposé(e) démolir le produit et le ranger. Kuschner conclut que « lorsqu'ils et elles réfléchissent à leurs échanges avec les enfants au cours du jeu, les enseignants et les enseignantes doivent être simultanément conscients non seulement des étapes de développement de l'enfant mais aussi de leurs propres attitudes et valeurs ». Kuschner convient avec Spodek (1987) que ce que pensent les enfants est important et que ce qui les intéresse peut être influencé par les adultes.

Des études effectuées par Oettingen (1985) et Smith (1985) suggèrent que les enfants d'âge préscolaire sont influencé(e)s par la présence de l'enseignant ou de l'enseignante qui devient un facteur de

renforcement des activités. Ils ont trouvé que les filles préféraient les activités effectuées en présence de l'enseignant ou de l'enseignante et qu'elles étaient plus directement influencées. McNaughton (1982) suggère que ceci peut être dû, en partie, au fait que les filles préfèrent avoir l'enseignant ou l'enseignante à proximité et, en partie, à leur préférence pour des activités structurées organisées par l'enseignant ou l'enseignante et suivies de ses commentaires.

Dans une étude sur les modèles intellectuels, Christie (1980) a eu recours aux modèles proposés par l'enseignant ou l'enseignante pour former des enfants de quatre ans au jeu symbolique afin de faciliter leur croissance intellectuelle. Les résultats ont indiqué des augmentations immédiates notables de l'aptitude à résoudre les problèmes, de l'utilisation du langage, de l'aptitude à la pensée créatrice, de l'intelligence verbale et de la notion de conservation. L'effet à long terme n'a pas été étudié. Dans une étude effectuée par Galda (1982), on a fait jouer des enfants après leur avoir raconté une histoire et on a évalué les résultats. Une partie du jeu était facilitée par l'intervention de l'enseignant ou de l'enseignante (questions, suggestions, établissement d'un contact entre les joueurs et joueuses). Une autre technique de facilitation était la participation ou l'exemple de l'enseignant ou de l'enseignante. Galda a conclu que la facilitation du jeu avait un effet positif sur les enfants, qui devenaient davantage capables de répéter l'histoire, et que c'était également une activité particulièrement prisée des enfants. Morrow (1986) a indiqué des résultats similaires : une initiation guidée aux histoires améliorait l'aptitude des enfants à comprendre une histoire présentée sous forme de dictée. L'étude a également confirmé la valeur éducationnelle de l'activité qui consiste à faire répéter les histoires aux enfants après que l'enseignant ou l'enseignante leur a montré comment faire.

Au jardin d'enfants, l'écriture doit être enracinée dans la fonction (Teale et Martinez, 1987) et, dans les classes où l'enseignant ou l'enseignante écrit ou agit à titre de correspondant des enfants, des résultats positifs ont été enregistrés. Freeman et Hatch (1989) soulignent combien il est important que l'enseignant ou l'enseignante serve de modèle aussi bien pour la lecture que pour l'écriture :

> Ils et elles devraient avoir pour rôle d'encourager la curiosité naturelle des enfants, leur intérêt et leur désir de s'adonner à des activités qui ont un sens. Par exemple, les enseignants et les enseignantes devraient répondre de façon positive aux premiers efforts d'écriture des enfants et les encourager à expérimenter avec le mot imprimé. Les enseignantes et les enseignants servent eux-mêmes de modèle de comportement alphabétisé et les enfants ont besoin de les voir lire et écrire.

L'enseignant ou l'enseignante est également un modèle du sentiment d'identité partagé par la communauté. Dans les communautés franco-ontariennes, cette identité est enracinée dans la langue et la culture du groupe minoritaire. À titre de modèle, l'enseignant ou l'enseignante doit accorder de la valeur à la langue française et à la culture franco-ontarienne et promouvoir, chez les enfants, un sentiment de fierté envers leur patrimoine. En acceptant le niveau de langage parlé de l'enfant, l'enseignant ou l'enseignante donne de la valeur au statut de l'enfant à titre de membre d'un groupe minoritaire.

L'enseignant ou l'enseignante comme instructeur, planificateur de programme et gestionnaire de l'environnement

> Le rôle des enseignants et enseignantes des premières années d'école est de toute évidence complexe. Leur temps, leur énergie, leur ingéniosité et leurs talents d'organisation sont tous mis à contribution pour satisfaire les besoins de leurs élèves. (Chazan, Laing et Harper, 1987, traduction libre.)

> Rien n'est trop petit ou trop gros pour la curiosité enthousiaste des enfants de cinq ans. Ils et elles veulent tout savoir sur les fourmis, les vers, les voitures, les bateaux, l'eau, l'air, l'espace, les pays étrangers, les lettres, les machines, les arbres, les couleurs, les familles, les semences, les rochers. Et leurs préoccupations les plus profondes, exprimées quotidiennement dans les jeux d'imagination, sont les préoccupations éternelles : l'amour, la haine, la naissance, la mort, l'amitié, la guerre, la paix, les forces cosmiques, le bien et le mal. . . (Martin, 1985, p. 320, traduction libre.)

Lorsqu'il ou elle planifie son programme, l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants doit tenir compte du type et du nombre d'enfants en cause et du fait qu'il y aura ou non un adjoint ou une adjointe d'enseignement, qu'il s'agira ou non d'une personne qualifiée et que cette personne travaillera ou non à plein temps. Il ou elle doit également tenir compte du matériel à sa disposition, de l'organisation de l'espace, des moments où regrouper les enfants et de quelle façon, du fait qu'il s'agit d'un programme d'une journée entière ou d'une demi-journée, des influences de la communauté extérieure (parents, membres de l'administration, etc.), de sa propre personnalité et de ses ressources, et de ce qui est pratique et réaliste, compte tenu de tout ce qui précède. Il n'est pas étonnant que les opinions diffèrent concernant ces diverses composantes.

Par ailleurs, dans la classe de jardin d'enfants, un certain nombre de paramètres sont simplement des données de départ et peuvent comprendre des facteurs liés à la communauté extérieure : effectifs scolaires, financement, programmes d'une journée entière ou d'une demi-journée à l'intention des enfants de cinq ans, présence d'adjoints ou d'adjointes d'enseignement et liaison avec les services de garde d'enfants. L'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants fait partie d'un système et peut également devoir prendre en compte les autres membres du personnel enseignant qui passent du temps avec les enfants de jardin d'enfants. Ceci suggère qu'il peut être nécessaire d'adopter un emploi du temps souple et, peut-être, de faire des compromis quant à la façon d'organiser la journée. Si un ou une spécialiste de musique ou de beaux-arts vient dispenser un enseignement à tous les enfants de l'école, par exemple, le temps alloué au jardin d'enfants peut venir interrompre une longue période pendant laquelle il aurait été possible d'amorcer et de poursuivre certaines activités. Si l'emploi du temps est quelque peu flexible, Chazan et al. (1987) suggèrent une planification à plus long terme, portant sur la moitié du trimestre plutôt que sur un jour à la fois. Ils estiment que la clé de la planification est l'équilibre et ils recommandent que l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants adopte un programme d'études vaste et équilibré plutôt que la formule qui consiste à dispenser un enseignement de base le matin et à faire tout le reste l'après-midi. La notion d'« équilibre », en fait, est un terme qui ne cesse de réapparaître dans les descriptions des programmes à l'intention des groupes cibles et qui tient une place de choix dans le Rapport de l'Étude sur les premières années de formation (1985) du ministère de l'Éducation de l'Ontario au chapitre du programme idéal. L'équilibre à respecter concerne, entre autres, le partage des initiatives entre l'enfant et l'adulte, le partage du temps

entre les activités individuelles, en petits groupes et en groupes plus larges et le partage des expériences linguistiques entre les camarades et les adultes.

En-deçà de certaines limites, l'enseignant ou l'enseignante orchestre les programmes dispensés en classe et définit les modèles de programme en termes de « portée (y compris la variété et la profondeur), de priorité, d'organisation (y compris la structure et le déroulement), de continuité, de stabilité et de mise en oeuvre des objectifs » (Evans, 1982, p. 119, traduction libre). En comparant les modèles théoriques des programmes axés sur l'enfant et des programmes dirigés par l'enseignant ou l'enseignante, Evans suggère une combinaison des deux perspectives : « une position axée sur l'enfant qui soit modérée pour renforcer les occasions de faire des choix au sein d'un ensemble d'options variées mais limitées » (p. 116, traduction libre). Les orientations théoriques sont discutées en détail dans le reste du chapitre.

Les convictions des enseignants et des enseignantes et les programmes

L'intérêt qui s'est manifesté récemment pour le rapport entre les convictions des enseignants et des enseignantes et la pratique éducationnelle révèle un lien significatif entre les programmes d'éducation de la petite enfance et les opinions du personnel enseignant ou ses orientations philosophiques (Carver, 1986; Dickinson, 1987; Evans, 1982; Fromberg, 1989; Regan et Weiss, 1985; Schwarz et Robinson, 1982; Seefeldt, 1976; Smith et Shepard, 1988). Les préférences des enseignants et des enseignantes pour certains objectifs, certains contenus et certaines méthodes du programme d'études varient en fonction de leur opinion quant à ce qui constitue le meilleur milieu d'apprentissage pour les jeunes enfants. Les publications indiquent qu'il n'existe pas de modèle unique qui fonctionne à la fois pour tout le personnel enseignant et pour tous les enfants. Bien que la plupart des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance conviennent que les programmes doivent tenir compte des besoins de sécurité, des compétences, des intérêts et des manières de penser des enfants, ainsi que de leurs besoins en termes de préparation à la scolarité à venir, ce sont les écarts de degré qui font la différence (Evans, 1982).

Une grande partie des publications sur l'éducation de la petite enfance en général et la formation au jardin d'enfants en particulier font référence aux trois grandes orientations philosophiques qui sous-tendent l'élaboration du programme d'études, à savoir la théorie de la maturation, la théorie behavioriste et la théorie du développement mental. Chacune de ces orientations prend racine dans des principes éducationnels ou développementaux largement acceptés.

En bref, la théorie de la maturation reflète les écrits de Rousseau et de Gessell et la pratique de jardin d'enfants de Froëbel. Les enfants sont né(e)s avec des aptitudes et des capacités qui s'épanouiront au fur et à mesure de leur développement et ils et elles n'ont besoin, aux fins de maturation, que d'un milieu encourageant et sain. Dans cette perspective, le jardin d'enfants devient un lieu où la préparation attentive de l'environnement permet de répondre au niveau de développement de l'enfant et d'attendre qu'il ou elle soit prêt(e) (Schwarz et Robinson, 1982). Par ailleurs, il faut protéger les enfants de jardin d'enfants des programmes qui ne leur conviennent pas (FWTAO, 1978). Pour reprendre une métaphore de Froëbel, l'enseignement au jardin d'enfants est semblable au jardinage. Les enseignants et enseignantes sont là pour apporter les éléments qui favorisent le plus la culture, c'est-à-dire la croissance

de l'apprenant ou de l'apprenante (Chazan, Laing et Harper, 1987). Le programme d'études du jardin d'enfants est basé sur le jeu car c'est par le jeu que se produit l'apprentissage.

L'orientation behavioriste, dans les programmes de jardin d'enfants, insiste sur la théorie de l'apprentissage et les changements discrets de comportement. On appelle également cette perspective formation culturelle (Schwarz et Robinson, 1982), instruction scolaire/formelle (Fromberg, 1989), détermination environnementale (Evans, 1982) et maîtrise des unités d'apprentissage (Puelo, 1986). L'apprentissage et le développement ne sont pas vus comme des éléments séparés, le temps est directement lié à l'apprentissage et l'apprentissage se produit par petites étapes suivant un ordre défini. En termes de programme d'études, l'orientation behavioriste se traduit par une instruction directe et spécifique, une hiérarchie des objectifs, le développement des aptitudes, un travail effectué sous la direction du personnel enseignant et l'utilisation d'un matériel commercial évalué avec soin. Au jardin d'enfants, le jeu a un rôle de récompense, de pratique, de diversion ou de relâchement de la tension après l'apprentissage.

La théorie du développement mental est fondée sur la pensée de Piaget. L'enfant qui grandit apprend et se développe en établissant des échanges actifs avec les événements qui se produisent dans le milieu. À la différence de la théorie behavioriste, la théorie du développement mental voit l'enfant comme un agent actif de son apprentissage. À la différence de l'approche maturationniste, qui considère l'apprentissage comme un épanouissement naturel, la théorie du développement mental insiste sur le fait que l'apprentissage est le résultat du défi intellectuel implicite dans les échanges avec les choses et les gens présents dans le milieu. Les répercussions en termes de programme sont donc qu'il faut donner aux enfants de jardin d'enfants des occasions de faire des découvertes au moyen de la manipulation et de l'expérimentation. Ces occasions sont planifiées avec soin par l'enseignant ou l'enseignante qui se guide sur ses observations du degré de succès de l'enfant dans ces contextes d'apprentissage pour prévoir l'étape suivante et étendre l'expérience. Le jeu est un véhicule d'apprentissage important. Cependant, le rôle du jeu n'est pas le même suivant que l'on suit l'approche du développement mental ou l'approche maturationniste. La première insiste sur la manipulation d'un matériel sélectionné et sur le défi que pose la résolution des problèmes tandis que la seconde insiste sur le choix, l'autonomie et la satisfaction affective de l'enfant. Généralement parlant, les convictions des enseignants et des enseignantes sur « ce qui est le mieux » pour les enfants de jardin d'enfants refléteront l'une de ces trois orientations théoriques, bien que ces convictions se trouvent parfois combinées. La façon dont les enseignants et les enseignantes jugent les erreurs, leurs convictions quant à l'orientation à donner au programme d'études — qui pourra être, selon le cas, axé sur le produit, sur le processus ou sur le résultat affectif — et l'image qu'ils et elles se font de leur rôle d'enseignant ou d'enseignante de jardin d'enfants reflètent également les théories sur le développement et l'apprentissage auxquelles ils ou elles souscrivent.

Les erreurs

Des contrastes marqués apparaissent entre les trois grandes théories philosophiques dans la façon dont elles considèrent les erreurs. Une pédagogie d'orientation maturationniste s'efforcera d'adapter les activités du programme au degré de maturation de l'enfant de jardin d'enfants pour lui éviter d'avoir à faire face à l'erreur et lui permettre de faire l'expérience du succès ce qui, à son tour, satisfera les objectifs affectifs de cette approche.

Par contre, la théorie behavioriste considère que les erreurs sont la conséquence de l'apprentissage incomplet de l'enfant et s'efforce de les corriger. Des principes de renforcement sont appliqués pour récompenser les réponses correctes et éliminer les réponses incorrectes. La répétition des réponses correctes constitue un autre principe important.

À l'encontre à la fois de l'orientation maturationniste et de l'orientation behavioriste, la théorie du développement mental interprète les erreurs de façon positive. Les erreurs ne sont pas considérées comme une limitation de l'enfant (behavioriste) ou une faute du programme (maturationniste) mais bien plutôt comme le résultat naturel de l'étape de développement de l'enfant. Les erreurs représentent un déséquilibre qui encourage l'enfant à renouveler activement sa compréhension du monde. Les erreurs permettent également à l'enseignant ou à l'enseignante d'élargir l'apprentissage de l'enfant et de lui proposer de nouveaux défis. En fait, les erreurs font « partie intégrante » d'un programme de jardin d'enfants axé sur le développement mental.

Processus, produit et développement affectif

On pensait autrefois qu'il existait une dichotomie entre les programmes d'études axés sur le produit et ceux qui étaient axés sur le processus (Regan et Weiss, 1985). Le terme produit insiste sur le contenu du programme tandis que le terme processus vise la méthode d'enseignement. C'est ce qui est important dans l'esprit des enseignants et des enseignantes qui détermine si les objectifs de l'enseignement sont axés sur le produit (aptitudes et compétences) ou sur le processus (apprendre à apprendre). Par ailleurs, certains enseignants et certaines enseignantes pensent que le processus est le moyen de l'enseignement tandis que le produit en est la fin alors que d'autres estiment que le processus est une fin en lui-même. Un troisième point de vue est introduit par ceux et celles qui estiment que le développement affectif est la fin, ou l'objectif premier, du programme de jardin d'enfants.

Les convictions des enseignants et des enseignantes en ce qui concerne l'importance à accorder au produit, au processus ou au développement affectif peuvent être liées aux orientations théoriques générales mentionnées précédemment. Les programmes d'études axés sur le produit insistent d'abord sur l'acquisition des connaissances et des aptitudes. Des programmes d'instruction soigneusement ordonnés, qui ne laissent rien au hasard, sont dispensés sous la direction de l'enseignant ou de l'enseignante. Les enseignants et enseignantes qui croient à des programmes axés sur le produit peuvent être considérés comme des tenants de l'orientation behavioriste.

Les programmes d'études axés sur le processus voient les enfants non comme les bénéficiaires mais comme les agents de la connaissance. Le produit n'est que le moyen utilisé par l'enseignant ou l'enseignante pour créer l'occasion de penser le processus. Ce n'est pas le résultat de l'activité d'éducation que vise l'enseignant ou l'enseignante. Ce qui l'intéresse, ce sont les mesures prises par les enfants pour parvenir à ces fins. Les programmes axés sur le processus sont dispensés par des enseignants et des enseignantes que leurs convictions rapprochent de la théorie du développement mental.

Enfin, un programme de jardin d'enfants axé sur les résultats affectifs insiste sur l'importance du bien-être émotionnel de l'enfant. Les objectifs ne visent pas une accumulation de connaissances et de façons de penser (produit et processus) mais l'aptitude à fonctionner de façon efficace (Zimiles, 1982). C'est

l'enfant qui a le pouvoir et le choix dans la classe de jardin d'enfants et il ou elle n'est pas forcé(e) de se conformer aux normes des adultes. Le programme d'études est basé sur les intérêts, l'expérience et le niveau de maturité de l'enfant. Les discussions sur le produit et le processus n'ont pas de sens dans un programme orienté vers l'affectivité, à moins, peut-être, qu'ils ne soient vus comme le sous-produit de l'expérience d'éducation qui vise à favoriser le développement de l'enfant au jardin d'enfants. Les programmes qui donnent la faveur au développement affectif peuvent être décrits comme maturationnistes bien qu'ils dérivent peut-être plus directement de la pensée de Freud ou de la théorie de l'attachement.

Rôles et convictions

L'analyse des convictions personnelles des enseignants et enseignantes en fonction des grandes orientations philosophiques mentionnées ci-dessus pourra s'avérer difficile si le personnel enseignant n'a pas été initié à des notions théoriques telles que maturation, développement mental ou behaviorisme. Les enseignants et enseignantes seront sans doute plus à l'aise si on leur demande de décrire ce qu'ils et elles jugent être leur rôle principal au jardin d'enfants. Comme on l'a indiqué précédemment dans ce chapitre, il est certain que les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants remplissent des rôles multiples dans leurs échanges quotidiens avec les enfants. Cependant, les publications indiquent qu'ils et elles ont tendance à donner la priorité à l'un ou l'autre de trois grands rôles ou modèles — à savoir pourvoyeur de soins, instructeur et facilitateur (Dickinson, 1987; dans ce rapport, la notion globale de pourvoyeur de soins comprend les rôles maternels et thérapeutiques décrits par Dickinson).

Les recherches de Dickinson indiquent une association entre la perception qu'ont les enseignants et les enseignantes de leur rôle premier comme pourvoyeur de soins, instructeur ou facilitateur et les trois orientations théoriques présentées précédemment. Les enseignants et enseignantes qui se perçoivent davantage comme pourvoyeurs de soins ont tendance à souscrire à la théorie maturationniste. Ceux et celles qui se voient comme essentiellement chargés de dispenser une instruction se rapprochent des convictions behavioristes. Enfin, ceux et celles qui voient surtout leur rôle comme un moyen de faciliter l'apprentissage des enfants ont tendance à suivre le modèle théorique du développement mental.

La section suivante présente une vue générale des programmes de jardin d'enfants dans leurs rapports avec les convictions des enseignants et des enseignantes. Ellis Evans (1982) estime que les convictions ou la philosophie des enseignants et des enseignantes et le choix du contenu « vont la main dans la main ». Les convictions se traduisent en objectifs de programme puis en choix du contenu et en évaluation des résultats. Cependant, ce qui reste à définir, c'est une « théorie de la pratique ».

Regan et Weininger (1988), dans l'étude qu'ils ont effectuée sur des enseignants et enseignantes exemplaires qui dispensaient un programme axé sur l'enfant, indiquent que les pratiques comme l'utilisation du temps et de l'espace, la connaissance des enfants et l'observation étaient basées sur des principes dérivés des convictions des enseignants et des enseignantes sur le développement de l'enfant, lesquelles, à leur tour, étaient enracinées dans leurs systèmes de convictions généraux.

Smith et Shepard (1988) indiquent que les convictions des enseignants et des enseignantes sur la rétention étaient également fondées sur leurs orientations philosophiques concernant le développement. En accord avec la théorie maturationniste, on avait tendance à garder au jardin d'enfants les enfants qui

n'étaient pas jugé(e)s prêt(e)s à la première année pour cause d'immaturité. De même, c'étaient les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants qui estimaient que les enfants devaient maîtriser les aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école avant la première année qui avaient tendance à garder au jardin d'enfants les enfants dont la préparation, d'après les critères behavioristes, était jugée insuffisante.

Les recherches sur l'état de préparation des enfants indiquent que les enseignants et enseignantes qui adoptent des modèles ou une pratique basés sur le behaviorisme ou l'instruction dispensent des programmes de préparation qui sont axés sur les compétences (Barbour, 1976; Carver, 1986; Puelo, 1986; Willert et Kamii, 1985). Ce type de programme peut comprendre des éléments comme la segmentation des phonèmes, l'identification des rimes, l'achèvement des formes, la mise en ordre, le traçage, la copie et l'appariement (Carver, 1986).

Il ne faut surtout pas oublier que les programmes de jardin d'enfants qui emploient des techniques d'instruction directe ont produit des bénéfices scolaires à long terme pour les élèves appartenant à des familles à faible revenu (Gersten, Darch et Gleason, 1988). On peut donc considérer que les convictions de l'enseignant ou de l'enseignante au sujet du programme peuvent interagir avec les caractéristiques des élèves dans le choix du programme d'études et de la méthode d'enseignement. Si l'on veut définir quel est le meilleur programme pour les enfants de jardin d'enfants, il faut se demander non seulement ce qui est le mieux mais aussi pour qui.

Le programme de jardin d'enfants

Cette section présente différents modèles de programmes de jardin d'enfants dans leurs rapports avec les convictions du personnel enseignant. Les trois grandes orientations théoriques en cause y sont examinées dans le cadre du guide des programmes de jardin d'enfants de Nash (Nash, 1982). Ce guide constitue une présentation très complète des programmes de jardin d'enfants à partir de quatre dimensions essentielles du milieu d'apprentissage : le temps, l'espace, les gens et les choses. Certaines parties du programme de jardin d'enfants expérimental décrit dans ce guide sont également examinées lorsqu'elles peuvent être associées aux convictions particulières des enseignants ou des enseignantes, qu'elles tendent vers la théorie maturationniste, le behaviorisme ou la théorie du développement mental.

Programmes basés sur les convictions maturationnistes

Le temps

D'après Nash, « la façon dont on approche la programmation est essentiellement définie par la façon dont on approche le temps » (Nash, 1982, p. 45, traduction libre). Les recherches indiquent clairement que les enseignants et enseignantes qui se basent sur la théorie maturationniste pour planifier leur programme s'arrangent pour offrir aux enfants de grands blocs de temps pendant lesquels ils et elles peuvent s'adonner sans interruption à leurs activités (FWTAO, 1978; Nash, 1982; Regan et Weininger, 1988; Seefeldt, 1976). Nash distingue entre le « temps des enfants » et le « temps des enseignants et des enseignantes » et remarque qu'il arrive que les enfants ne commencent même pas à faire quelque chose s'ils ou si elles s'attendent à ce que l'enseignant ou l'enseignante les interrompe pour leur imposer une activité. Dans un programme typique de jardin d'enfants d'une durée de deux heures et demie, on

recommande une période d'activité ininterrompue d'une heure cinquante minutes pendant laquelle une collation est mise à la disposition des enfants qui le désirent.

L'espace

Rappelons que les enseignants et enseignantes qui souscrivent à la théorie maturationniste voient l'éducation au jardin d'enfant comme axée sur l'enfant. Les enfants apprennent par le jeu et ont besoin d'un espace conçu de façon à permettre la liberté de mouvement, les échanges sociaux et le choix (Regan et Weininger, 1988). Les considérations relatives à l'espace sont fondées sur le niveau de développement des enfants et ne devraient pas exiger d'eux qu'ils ou elles surveillent et contrôlent constamment leurs impulsions (Tyler, 1976).

Au dire de Nash, l'organisation de l'espace devrait être telle que l'enfant ne perde pas le fil de ses idées lorsqu'il ou elle passe d'un secteur à un autre. Un espace bien conçu organise donc les secteurs d'activité de façon à favoriser une progression naturelle de l'utilisation du matériel. Par exemple, Nash suggère d'organiser les activités tranquilles à un bout de la pièce et les activités « salissantes » comme le sable, l'eau, la peinture et les arts créatifs à l'autre bout. De cette façon, les activités tranquilles ont tendance à être menées à bien sans distraction tandis que les jeux de rôle risquent d'être plus imaginatifs si les cubes sont placés près du centre de déguisement.

Bien que la plupart des enseignants et des enseignantes conviennent que l'espace extérieur constitue une considération importante des programmes de jardin d'enfants, ceux et celles qui se perçoivent comme des pourvoyeurs de soins et sont également préoccupés par le développement physique de l'enfant considèrent le jeu à l'extérieur comme un élément essentiel de l'expérience de jardin d'enfants. À cet égard, il est intéressant de noter que Weinstein et Pinciotti (1988) ont trouvé qu'une modification de la cour de l'école avait eu pour effet un accroissement du jeu de simulation, une augmentation du jeu actif et une réduction des comportements de non-participation. D'après la théorie maturationniste, ces façons de considérer l'espace créent le milieu de croissance optimal pour l'enfant de jardin d'enfants.

Les gens

Le rôle des gens présents dans la classe de jardin d'enfants vise les sentiments de l'enfant. Il s'agit d'encourager l'enfant à s'exprimer et d'inviter les parents bénévoles à participer pour permettre à l'enfant de parler plus souvent avec des adultes. Il faudrait apprendre à ces bénévoles à communiquer avec les enfants de jardin d'enfants, en particulier sur le plan de l'écoute et de la réponse à ce que disent les enfants (Nash, 1982). Les enseignants et enseignantes pourront essayer de simuler le milieu familial en proposant aux enfants des expériences de lecture partagée qui supposent une étroite proximité entre élève et enseignant ou enseignante et permettent à l'enfant de « tourner les pages, réciter les lignes qui lui sont familières et interrompre la lecture pour poser des questions » (Shickendanz, 1978, cité dans Brown, Weinberg et Cromer, 1986). Les enseignants et enseignantes croient que les enfants peuvent apprendre à lire tout seuls et toutes seules si on leur en donne l'occasion et les ressources. Les poèmes, les chansons et les marionnettes favorisent le partage du plaisir esthétique avec les adultes et les camarades (Barbour, 1976). Le point de vue maturationniste encourage l'enfant à se percevoir comme membre d'un groupe et à prendre de la distance par rapport aux adultes afin d'acquérir son autonomie (Zimiles, 1982).

Les choses

En termes simples, pour les maturationnistes, le jeu est le programme de jardin d'enfants. La qualité du jeu dépend de la qualité du matériel (Nash, 1982). Les « choses » requises pour le programme de jardin d'enfants sont celles qui apporteront un soutien au jeu de l'enfant. Tandis que les enfants interagissent avec le matériel présent dans la classe, ils et elles apprennent ce qu'il leur faut apprendre pour effectuer une activité. L'enseignant ou l'enseignante sert de ressource à l'apprentissage accessoire de l'enfant (Johnson et Wilson, 1976). La manipulation du matériel permet à l'enfant d'acquérir, à son rythme, les compétences qui lui sont nécessaires. Aucun programme systématique n'est enseigné.

Finalement, les « choses » peuvent comprendre des ordinateurs s'ils favorisent les gains émotionnels pour les apprenantes et apprenants lents ou rapides (Spencer et Baskin, 1984).

Programmes basés sur les convictions behavioristes

Le temps

Si l'on en juge par les rapports sur les groupes cibles et les résultats de sondage qui figurent au chapitre 6, les méthodes behavioristes sont relativement peu utilisées dans la plupart des programmes de jardin d'enfants de l'Ontario. Les programmes behavioristes qui sont décrits dans les publications insistent sur des périodes de temps courtes pendant lesquelles un contenu spécifique est enseigné. Les behavioristes considèrent que l'enfant de jardin d'enfants acquiert des connaissances dans un ordre donné et par petites étapes et ils et elles organisent le temps en conséquence. Le temps consacré à l'instruction directe est associé de façon positive à la quantité d'apprentissage. Des programmes comme *Distar* (voir Gersten et al., 1988) prescrivent des périodes de temps consacrées à l'instruction et des activités de suivi. Les données indiquent que les bénéfices des programmes d'instruction directe étaient toujours présents six ans après la fin du programme (Gersten et al., 1988).

L'espace

Schwarz et Robinson (1982) indiquent que, dans bien des cas, les seules différences entre les enseignants et enseignantes behavioristes et non behavioristes relèvent du contrôle. Ce qu'ils veulent dire, c'est que le contrôle est souvent fonction de l'utilisation que fait l'enseignant ou l'enseignante de l'espace. La gestion de la classe suppose une réduction du bruit et une adhésion aux règles des adultes. Ceci est facilité par la création d'espaces de travail tranquilles à l'intention de chaque enfant. Les enseignants et enseignantes peuvent alors consacrer du temps à l'instruction directe. Alors que Barbour (1976) suggère des stratégies de travail en petits groupes, Puelo (1986) voit les groupes plus larges comme appropriés à la maîtrise des unités d'apprentissage.

Les gens

D'après Puelo, dans un programme de jardin d'enfants basé sur l'instruction directe et la maîtrise des unités d'apprentissage, « l'apprentissage est prévisible et sous le contrôle de l'éducateur ou de l'éducatrice » (Puelo, 1986, p. 11, traduction libre). L'approche behavioriste traite l'enfant comme un(e) adulte et encourage l'apprentissage des compétences scolaires, sociales et physiques. Les enseignants et enseignantes travaillent directement avec leurs élèves à des tâches qu'ils et elles dirigent (Seefeldt, 1976). Les enfants peuvent être divisés en groupes en fonction de leurs aptitudes pour faciliter le rythme d'enseignement (Barbour, 1976). Les enseignants et enseignantes donnent aux élèves

des indices pour les aider à formuler la bonne réponse (Schwarz et Robinson, 1982) et la répétition est employée avec efficacité pour consolider l'acquisition des notions.

Les choses

De façon générale, les programmes de jardin d'enfants basés sur l'instruction directe emploient toute une variété de matériel commercial ou de documents des conseils scolaires, y compris les programmes-cadres. Des feuilles de travail sont utilisées comme activités de suivi pour renforcer la leçon (Carver, 1986). Les enfants peuvent tracer des lettres et des chiffres pour améliorer leurs capacités motrices fines et leur niveau de préparation aux activités scolaires, relier des éléments semblables par des lignes ou mettre en ordre un texte de lecture en le découpant et en le collant. Puelo note que les enseignants et enseignantes jouissent d'une souplesse considérable, qu'il s'agisse de la façon dont ils et elles présentent le contenu du programme, du choix des manuels ou des méthodes utilisées pour évaluer les progrès des élèves. Le matériel de jeu peut être didactique pour assurer le développement correct des concepts (Johnson et Wilson, 1976). L'utilisation de matériel dont l'enfant sait tout de suite s'il ou si elle s'en sert de la « bonne » façon risque de limiter sa créativité devant les problèmes à résoudre. Cependant, les programmes de jardin d'enfants Montessori témoignent du succès de l'application du matériel de jeu didactique au développement des aptitudes.

Programmes basés sur la théorie du développement mental

Le temps

Dans un programme axé sur le développement mental, le temps est utilisé pour aider l'enfant à anticiper et à prévoir (Weikart, Bond et McNeil, 1978; Weikart, Rogers, Adcock et McClelland, 1971). Pour ce faire, on adopte un emploi du temps qui ne varie pas d'un jour sur l'autre. Weikart et al. (1971) suggèrent de structurer la journée de la façon suivante :

20 minutes	Temps de planification avec les élèves.
40 minutes	Temps de travail (choix de l'élève).
10 minutes	Temps passé en groupes (évaluation du travail).
15 minutes	Nettoyage (salle organisée de façon à renforcer l'acquisition des concepts, la sériation, la classification).
30 minutes	Temps de collation (enfants répartis en petits groupes).
20 minutes	Temps consacré aux activités (motrices globales, à l'extérieur ou à l'intérieur).
15 minutes	Temps passé en cercle (revoir la journée).
10 minutes	Renvoi des élèves.

On estime qu'un emploi du temps est une source de sécurité pour les enfants. De plus, les transitions entre les périodes doivent être planifiées avec soin et annoncées par une cloche ou un indicateur sonore pour permettre aux enfants de prévoir rangement et nettoyage (Spodek, Saracho et Davis, 1991). Chazan, Laing et Harper (1987) recommandent un emploi du temps flexible en réponse aux exigences du programme. Il n'existe pas de preuves indiquant que les enfants qui sont censé(e)s mener tous les jours un travail à bien réussissent mieux que les enfants qui suivent des programmes flexibles.

L'espace

La structure de la classe est conçue avec soin de façon à permettre aux enfants d'atteindre les objectifs fixés par l'enseignant ou l'enseignante (Weikart et al., 1978). On croit que l'environnement structure l'apprentissage de l'enfant qui s'adonne aux activités et aux jeux préparés par l'enseignant ou l'enseignante. À l'occasion de leurs activités de jeu et de rangement, les enfants découvrent que les contenants de rangement sont une façon de regrouper les choses qui vont ensemble, que les cubes se rangent par taille ou par couleur. L'espace et le matériel sont les éléments d'une approche intégrée qui permet à l'enfant de se développer dans tous les secteurs. L'espace est utilisé pour fournir les occasions d'apprentissage prévues, et les enseignants et enseignantes peuvent accroître la complexité de l'organisation spatiale en fonction de l'évolution des enfants (Bredekamp, 1987). Comme les objectifs des enseignants et des enseignantes sont de favoriser le développement global, on pourra trouver toutes sortes de secteurs d'apprentissage dans un programme orienté vers le développement mental : secteurs consacrés aux mouvements et aux activités de lecture et d'écriture, secteurs consacrés aux jeux dramatiques, aux structures d'escalade, aux casse-têtes, aux cubes, à l'écoute et à la parole, et secteur consacré à la résolution des problèmes. Comme dans le programme maturationniste, les secteurs d'activités sont regroupés de façon logique pour favoriser les transitions intelligentes à mesure que les enfants passent de l'un à l'autre.

Les gens

Les bons enseignants et les bonnes enseignantes de jardin d'enfants sont ceux et celles qui observent leurs élèves avec attention. Leur rôle est de faciliter l'apprentissage en observant les élèves et en modifiant l'environnement pour leur permettre de faire des découvertes, puis d'élargir ces découvertes en faisant appel à leur réflexion (Schwarz et Robinson, 1982). La transmission verbale des connaissances entre enseignant ou enseignante et enfant ne se produit que lorsque c'est utile. Cependant, les enseignants et enseignantes entretiennent effectivement des objectifs linguistiques pour les enfants, lesquels concernent généralement les aptitudes au langage oral mais comprennent aussi une exposition à un vocabulaire significatif et l'acquisition de l'écriture à des fins d'expression personnelle (Spodek, Saracho et Davis, 1991).

Weikart et al. (1971) estiment que le langage est une composante naturelle du processus d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante comme facilitateur est d'encourager l'enfant à utiliser de plus en plus le langage de façon fonctionnelle, comme moyen d'interaction sociale. Les camarades jouent également un rôle important en créant un milieu où l'enfant est incité(e) à utiliser le langage. Dans le modèle où l'enseignant ou l'enseignante joue le rôle de facilitateur, on a observé que la technique la plus efficace pour développer les aptitudes sociales, encourager l'enseignement mutuel et permettre à l'enseignant ou à l'enseignante de guider le processus d'apprentissage était l'organisation des élèves en petits groupes (Clayden, 1989).

Finalement, Dowhower (1989) recommande de faire participer les parents à la planification du programme d'études. Cette recommandation est basée sur la conviction que les enseignants et les enseignantes ont besoin d'élaborer, à l'intention des enfants de jardin d'enfants des programmes qui soient basés sur les connaissances préalables des enfants. Ces objectifs seront plus faciles à atteindre si l'on établit des liens entre l'apprentissage à la maison et à l'école.

Les choses

Les objectifs de l'enseignant ou de l'enseignante de jardin d'enfants qui agit à titre de facilitateur sont directement liés au matériel mis à la disposition des enfants (Spodek et al., 1991). Pour atteindre les objectifs qui visent le développement des aptitudes motrices globales et fines, les « choses » que l'enseignant ou l'enseignante mettra à la disposition des enfants comprendront des structures d'escalade, des roues dentées, des ballons, des cubes, des ciseaux, des perles à enfiler etc. Pour atteindre les objectifs de développement linguistique, l'enseignant ou l'enseignante aura recours aux livres, aux cassettes enregistrées, aux excursions, aux marionnettes et aux articles de déguisement. Le matériel utilisé pour atteindre les objectifs intellectuels comprendra les plantes, les stimuli environnementaux, les loupes, les animaux, les livres de sciences et les balances. Pour satisfaire les objectifs liés au développement affectif et au fonctionnement indépendant, l'enseignant ou l'enseignante proposera un matériel qui invite à l'exploration et des activités qui requièrent un minimum de directives. Les objectifs de socialisation pourront être atteints en organisant des secteurs où les enfants pourront travailler ensemble. Le matériel d'artisanat permettra aux enfants de faire preuve de créativité. Quant au matériel utilisé pour les arts visuels, ce sera à l'enseignant ou à l'enseignante, à titre de facilitateur, d'amener les enfants à choisir des objets et des sujets appropriés à leur niveau de développement et de les aider à étendre la gamme des réponses possibles à leurs expériences.

Cohérence entre convictions et pratique

Weikart (Weikart et al., 1971; Weikart et al., 1978) estime que l'enseignant ou l'enseignante orienté(e) vers le développement mental doit être une « personne capable de réflexion et de créativité ». Cela signifie souvent que les enseignantes et enseignants de jardin d'enfants concevront ou collectionneront eux-mêmes les « choses » qui leur permettront d'atteindre les objectifs qu'ils et elles se proposent pour les enfants. En choisissant avec soin le matériel qui favorisera l'activité axée sur l'enfant et le choix de l'enfant, l'enseignant ou l'enseignante organise sa fonction de facilitateur du développement mental des enfants.

Jusqu'ici, la discussion a porté sur l'effet des convictions des enseignants et des enseignantes sur leur pratique d'enseignement. Cependant, on a également des raisons de croire que la pratique ne correspond pas toujours aux convictions. En conclusion, nous présentons donc certaines données des publications qui insistent sur cette différence et nous concluons sur certaines réflexions quant à ce qui constitue le meilleur programme pour les enfants de jardin d'enfants.

Une étude souvent citée de Hatch et Freeman (1988) insiste, données à l'appui, sur le fait que les convictions des enseignants et des enseignantes de jardin d'enfants ne sont souvent pas en accord avec leur pratique. Il arrive souvent que ce que les enseignants et enseignantes font tous les jours soit en conflit avec leurs convictions. Par exemple, 28 % d'enseignantes et enseignants maturationnistes et 28 % d'enseignantes et enseignants axés sur le développement cognitif ont été décrits comme employant une pratique behavioriste. Ces personnes ne croient pas nécessairement que leurs programmes sont ce qu'il y a de mieux pour les enfants de jardin d'enfants. Pire encore, Chazan, Laing et Harper (1987) indiquent que beaucoup d'enseignants et d'enseignantes de jeunes enfants utilisent la langue et les idéologies de l'éducation progressive mais que leur pratique est dominée par l'enseignement des compétences de base. De plus, Chazan et al. soutiennent que ces enseignants et enseignantes ne sont pas conscients de cette incohérence.

Dowhower (1989) présente un dilemme : Que se passe-t-il lorsque le programme-cadre d'une région ou d'un conseil scolaire stipule qu'il faut enseigner à tous les enfants les lettres de l'alphabet indépendamment de leur niveau de préparation à la lecture? Cela signifie que certain(e)s des enfants qui savent lire devront effectuer des activités de préparation à la lecture qui sont à la fois inutiles et inintéressantes. Dowhower soutient que, dans bien des cas, l'enseignant ou l'enseignante doit oublier ce qu'il ou elle estime être le mieux pour les enfants afin de satisfaire aux règlements.

Zimiles (1982) croit que les enseignants et enseignantes qui se rapprochent, par leurs convictions, de l'orientation psychodynamique de la théorie maturationniste sont obligés de pratiquer l'enseignement d'une façon qui ne correspond pas à ce qu'ils et elles croient. À cause de l'importance accordée au rendement et de la façon dont les enseignants et enseignantes sont évalués, les possibilités d'utiliser cette approche dans les programmes de jardin d'enfants sont extrêmement réduites. Les données d'évaluation basées sur les résultats aux tests de rendement ont commencé à guider la planification des programmes. Les opinions quant à ce qui est le mieux pour les enfants ont dû être mises de côté.

Taylor, Blum et Logsdon (1986) publient les résultats d'un programme expérimental destiné à initier des enseignants et des enseignantes à la mise en oeuvre d'un programme de préparation à la lecture à base théorique. Ils ont trouvé que le succès du programme variait avec l'aptitude de l'enseignant ou de l'enseignante à adopter l'orientation théorique sous-jacente. Le programme supposait une approche globale du programme d'arts du langage mais les perspectives théoriques de certains enseignants et certaines enseignantes étaient incompatibles avec l'orientation du projet. Toutes les classes n'ont donc pas été organisées en fonction de l'approche proposée. On a conclu que les enseignants et enseignantes avaient besoin d'avoir des convictions qui correspondent à leur pratique plutôt que d'être forcés de suivre les méthodes d'enseignement prescrites.

Fromberg (1989) parle de la nécessité d'élaborer un programme d'études adapté à chaque lieu. De cette façon, « les enseignants et les enseignantes ne seront pas obligés par l'administration d'utiliser des pratiques qui sont en conflit avec leurs convictions et avec ce qu'ils et elles savent du développement, de l'apprentissage et de l'enseignement des enfants » (p. 400, traduction libre).

Sur les trois modèles de programmes d'études — à savoir maturationniste, axé sur l'instruction ou axé sur le développement mental —, lequel est le meilleur pour les enfants de jardin d'enfants? Les recherches indiquent que les différences au sein d'une même orientation sont plus grandes que les différences entre elles. Ces divergences sont dues aux différences entre les personnes qui enseignent (Sullivan, 1976). Il est clair que l'influence de l'enseignant ou de l'enseignante est plus importante que la méthode. L'examen des publications nous amène donc à conclure qu'aucun des trois modèles n'est le meilleur. Ce qu'il ne faut pas oublier, c'est que ce sont les besoins des enfants qui comptent. En fait, le programme doit être choisi en fonction de ce qui est préférable pour les enfants particuliers d'un milieu particulier (sans oublier qu'il sera dispensé par une enseignante ou un enseignant particulier).

Spodek ajoute que nos idées sur ce qui est le mieux pour les enfants de jardin d'enfants évoluent à mesure qu'évoluent nos idées sur le développement de l'enfant. Les savoirs différents sont acquis de différentes façons (Spodek, 1987). Lorsque nous élaborons un programme d'études, nous devons tenir compte des objectifs que nous visons pour des enfants particuliers ainsi que des objectifs de la communauté à laquelle nous appartenons. Cette question peut avoir une importance toute particulière pour les enfants des minorités francophones qui vivent au sein d'une majorité anglophone dans un grand

nombre de collectivités de l'Ontario. Les programmes d'éducation à l'intention de ces enfants doivent insister sur la préservation de leur culture, de leur identité et de leur langue franco-ontarienne face à l'assimilation croissante à la culture anglo-américaine dominante (Churchill, Frenette et Quazi, 1985; Levasseur-Ouimet, 1986; Mougeon, Brent-Palmer, Bélanger et Cichocki, 1980; Tardif, 1990).

Il est important de se demander si les convictions des enseignants et des enseignantes continueront à guider la pratique au jardin d'enfants ou si elles devront être modifiées en réponse aux besoins sans cesse plus complexes des enfants, des collectivités et de l'administration. Les trois perspectives théoriques auxquelles souscrivent les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants et qui ont été décrites dans ce chapitre sont essentiellement limitées au développement de l'individu. Or, on voit actuellement émerger d'autres points de vue sur le développement qui tendent de plus en plus à placer l'individu dans un contexte social (p. ex., Vygotsky, 1987). Mentionnons, en particulier, les approches dites écologiques, dialectiques ou contextuelles. Ces théories auront sans doute de plus en plus d'impact sur l'éducation de la petite enfance.

Conclusion

1. Les programmes exemplaires de jardin d'enfants peuvent être décrits en partie en termes des rôles, des convictions et des pratiques du personnel enseignant.

2. Les rôles du personnel enseignant de jardin d'enfants sont variés et complexes et c'est l'équilibre entre ces rôles qui fait l'efficacité de l'enseignement.

3. Les rôles de l'enseignant ou de l'enseignante sont, entre autres, les suivants : observateur, liaison entre la maison et l'école, modèle, pourvoyeur de soins, instructeur/facilitateur et planificateur de programme.

4. Les rôles, les pratiques et les programmes de l'enseignant ou de l'enseignante découlent en partie de ses convictions personnelles et de ses théories quant au développement de l'enfant. Les orientations théoriques ont été regroupées en plusieurs tendances : la tendance maturationniste (le développement comme croissance), la tendance behavioriste (le développement comme apprentissage de compétences) et la tendance axée sur le développement mental (le développement comme découverte et construction active par l'enfant).

5. Les différences entre les orientations théoriques et les perceptions des rôles se traduisent par des différences entre les programmes sur le plan du temps, de l'espace, des gens et des choses.

6. Les descriptions des pratiques efficaces de jardin d'enfants que l'on trouve actuellement dans les publications suggèrent qu'il y a lieu d'établir un équilibre entre les rôles clés de l'enseignant ou de l'enseignante, à savoir pourvoyeur de soins, facilitateur et instructeur, en donnant la préférence aux rôles de pourvoyeur de soins et de facilitateur aux dépens de l'instruction directe.

7. Les publications révèlent également une orientation philosophique qui tend vers la théorie du développement mental dans la tradition des travaux de Piaget et, dans une certaine mesure, vers

la réflexion maturationniste bien que, dans les publications comme dans bien des cas particuliers, les tendances philosophiques puissent être éclectiques.

8. Ces philosophies et convictions traditionnelles sur le jardin d'enfants vont se trouver remises en question et élargies par les nouvelles théories et recherches sur le développement de l'enfant. Les nouvelles approches, comme la théorie de Vygotsky, lient davantage le développement au contexte social. Les nouvelles théories sur le traitement de l'information examinent les aptitudes intellectuelles tout en accordant toujours plus d'attention aux facteurs liés à l'affectivité et à la motivation. Les recherches sur l'attachement émotionnel permettront de mieux circonscrire ce qu'on a appelé l'élément de « nurture » dans le passage à l'école.

9. Enfin, les publications soulignent que l'efficacité de l'éducation de la petite enfance dépend non seulement de la philosophie et de la pratique de l'enseignant ou de l'enseignante mais du rapport entre les deux. En d'autres termes, pour être efficaces, les pratiques des enseignants et des enseignantes doivent être en accord avec leurs convictions.

Bibliographie

Barbour, N. "Language". In *Curriculum for the Preschool-primary Child: A Review of the Research*, edited by C. Seefeldt. Ohio: Charles E. Merrill, 1976.

Bredekamp, S., ed. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age Eight. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 1987.

Brown, M.; Weinberg, S.; and Cromer, P. "Kindergarten Children Coming to Literacy". Educational Leader November 1986.

Carver, N. "Reading Readiness: Aspects Overlooked in Structured Readiness Programs and Workbooks. Childhood Education March/April (1986).

Chazan, M., Laing, A., and Harper, G. Teaching Five to Eight-year-olds. Surrey: Basil Blackwell, 1989.

Chazan, M., Laing, A., and Harper, G. The Early Years: An Introduction, Teaching Five To Eight Year Olds. Surrey: Basil Blackwell, 1987.

Christie, J. "Play for Cognitive Growth". The Elementary School Journal 81 (1980), pp. 115-118.

Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation. Conseil de l'Éducation franco-ontarienne, 1985.

Clayden, M. (1989). Teach reading and improve self-concept at the same time. FWTAO Newsletter, April/May.

Cunningham, A. E. "Testing Policy and Practices in Early Childhood Education." In *Test Policy and Test Performance* edited by B.R. Gifford. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 1989.

Desjarlais, L. (1983). L'influence du milieu sociolinguistique sur les élèves franco-ontariens : Une étude de cas. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Dickinson, P. "The Many Faces of ECE: Similarities and Differences in Various Educators of Young Children". Ed. D. Thesis, Ontario Institute for Studies in Education, 1987.

Dowhower, S. "Curriculum Dilemma: The Early Reader. "Mom, I Never READ in School." " Reading Horizons Fall 1989.

Dyson, A. H. "Appreciating the Drawing and Dictating of Young Children". Young Children 43 (1988), pp. 25-32.

Evans, E. "Curriculum Models and Early Childhood Education". In *Handbook of Research in Early Childhood Education*, edited by Bernard Spodek, pp. 107-134. New York: The Free Press, 1982.

Federation of Women Teachers of Ontario (FWTAO). "Brief to the Commission of Inquiry into the Education of the Young Child". 1978.

Freeman, E. B., and Hatch, J. A. "Emergent Literacy: Reconceptualizing Kindergarten Practice". Childhood Education, 66 (1989), pp. 21-24.

Fromberg, D. P. "Kindergarten: Current Circumstances Affecting Curriculum". Teachers College Record 90 (1989), pp. 392-403.

Galda, L. "Playing About a Story: Its Impact on Comprehension". Reading Teacher 36 (1982), pp. 52-55.

Gersten, R.; Darch, C.; and Gleason, M. "Effectiveness of a Direct-instruction Academic Kindergarten for Low-income Students". The Elementary School Journal 89 (1988), pp. 227-240.

Harris, K.; Knudsen, S.; and Lindauer. "Parental and Teacher Priorities for Kindergarten Preparation". Child Study Journal 18 (1988), pp. 61-73.

Hatch, A., and Freeman, E. "Kindergarten Philosophies and Practices: Perspectives of Teachers, Principals and Supervisors". Early Childhood Research Quarterly 3 (1988), pp. 151-166.

Hollingsworth, P.; Templeton, S.; and Johns, K. Back To Basics. New York: Monarch Press, 1986.

Johnson, M., and Wilson, J. "Mathematics". In *Curriculum for the Preschool-primary Child: A Review of the Research*, edited by C. Seefeldt. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1976.

Karewit, N. "Quality and Quantity of Learning Time in Pre-primary Programs". The Elementary School Journal 89 (1988), pp. 119-133.

Kuschner, D. "Put Your Name on Your Painting, But...the Blocks Go Back on the Shelves". Young Children 45 (1989), pp. 49-56.

Landsberg, M. Education 2000: A Vision For Our Schools In The Future. Toronto Teachers Federation, 1990.

Levasseur-Ouimet, F. "Enseigner en milieu minoritaire : Réflexions sur la pédagogie. Éducation et francophonie 17(3) 1989.

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire". Échange 14(1) 1986.

Levin, D., and Klein, A. "What Did You Do in School Today?" Daycare and Early Education 15 (1988), pp. 6-10.

Li, A. "Low Peer Interaction in Kindergarten Children: An Ecological Perspective". Journal of Clinical Child Psychology 15 (1986), pp. 26-29.

Martin, A. "About Teaching and Teachers". Harvard Educational Review 55 (1985), pp. 318-320.

McMahon, F. et Levasseur-Ouimet, F. S'approprier ses réalités culturelles. Edmonton : Faculté Saint-Jean, University of Alberta.

Mills, B. "An Investigation of the Relationship of the Self-Concept and Young Children's Readiness for School". Early Child Development and Care 14 (1984), pp. 177-178.

Morrow, L. M. "Effects of Structural Guidance in Story Retelling on Children's Dictation of Original Stories". Journal of Reading Behavior 18 (1986), pp. 135-152.

Mougeon, R.; Brent-Palmer, C.; Bélanger, M.; et Cichocki, W. Le français parlé en situation minoritaire. Vol. 1 : Emploi et maîtrise du français dans les communautés franco-ontariennes minoritaires. Rapport final. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1980.

Nachman, L. B. "A Program Designed To Increase Involvement and Provide Education to Parents of Kindergarten Children, Ed.D. Practicum, Nova University, 1988.

Nash, C. A Principal's or Administrator's Guide to Kindergarten: What to Look for and How to Know When You See It. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1982.

Oettingen, G. "The Influence of the Kindergarten Teacher on Sex Differences in Behavior". International Journal of Behavioral Development 8 (1985), pp. 3-13.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Une découverte partagée. Toronto : Ministère de l'Éducation, Ontario, 1985.

Ontario. Ministère de l'Éducation. Rapport de l'étude sur les premières années de formation. Toronto : Ministère de l'Éducation, Ontario, 1985.

Paley, V. G. Wally's Stories. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1981.

Puelo, V. (1986). Application of mastery learning theory to full and half-day kindergarten research. Research document ED 286 283.

Regan, E. M., and Weininger, O. "Toward Defining and Defending Child-centred Curriculum and Practice". Child Curriculum, (1989), pp. 1-10.

Regan, E. M., and Weininger, O. "Toward Defining and D[illegible]nding Child-centred Curriculum and Practice". International Journal of Early Childhood 20 (1988).

Regan, E., and Weis, Process-oriented and product-oriented programs. In *The International Encyclopedia of Educational Research and Studies*, edited by T. Husen and T. Neville Postlethwaite. New York: Pergammon, 1985.

Routman, R. Transitions: From Literature to Literacy. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

Sainato, D.; Maheady, L.; and Shook, G. "The Effects of a Classroom Manager Role on the Social Interaction Patterns and Social Status of Withdrawn Kindergarten Students". Journal of Applied Behavior Analysis 19 (1986), pp. 187-195.

Schmitt, D. "Parents and Schools as Partners in Preschool Education". Educational Leadership 44 (1986), pp. 40-41.

Schwarz, S., and Robison, H. Designing Curriculum for Early Childhood. Boston, MA: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

Sears, P., and Sherman, V. S. In Pursuit of Self-Esteem. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., 1964.

Seefeldt, C. "Determining the Curriculum". In *Curriculum for the Preschool - Primary Child: A Review of the Research*, edited by C. Seefeldt. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1976.

Severeide, R. C. and Pizzini, E. L. "The Role of Play in Science". Science and Children 21 (1984), pp. 58-61.

Smith, A. B. "Teacher Modelling and Sex-typed Play Preferences". New Zealand Journal of Educational Studies 20 (1985), pp. 39-47.

Smith, A. B., and Hubbard, P. M. "Staff-parent Communication in Early Childhood Centres". New Zealand Journal of Educational Studies 20 (1988), pp. 39-47.

Smith, M., and Shepard, L. "Kindergarten Readiness and Retention: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs and Practices". American Educational Research Journal 25 (1988), pp. 307-333.

Spencer, M., and Baskin, L. "Microcomputers in Early Childhood Education". In *Current Topics in Early Childhood Education*, 5, edited by L. Katz. Norwood, NJ: ABlex, 1984.

Spodek, B. "The Knowledge Base of Kindergarten Education". Paper presented at the Five-Year-Olds in School Conference. East Lansing, MI., 1987.

Spodek, B.; Saracho, O.; and Davis, M. Foundations of Early Childhood Education: Teaching Three-, Four-, and Five-year-old Children. 2nd ed. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1991.

Subbotskii, E. V. Communicative Style and the Genesis of Personality in Preschoolers. Russian Text by "Pedagogika" Publishers, No. 2, 68-78.

Sullivan, D. "Reading". In *Curriculum for the Preschool - Primary Child: A Review of the Research*, edited by C. Seefeldt. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1976.

Tardif, C. "L'Identité socioculturelle de l'élève en milieu minoritaire". Éducation et francophonie 18(2) 1990.

Taylor, N.; Blum, I., and Logsdon, D. "The Development of Written Language Awareness: Environmental Aspects and Program Characteristics". Reading Research Quarterly 21 (1986), pp. 132-149.

Teale, W. H., and Martinez, M. G. Connecting Writing: Fostering Emergent Literacy in Kindergarten Children. Technical Report No. 412, Bolt, Beranek, and Newman, Inc. Illinois: Illinois University., Urbana Center For the Study of Reading, 1987.

Tyler, B. "Play". In *Curriculum for the Preschool - Primary Child: A Review of the Research*, edited by C. Seefeldt. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1976.

Unsworth, L. "Whole Language of Procedural Display: The Social Context of Popular Whole Language Activities". Australian Journal of Reading 11 (1988), pp. 127-137.

Vygotsky, L. S. "Thinking and Speech". In The Collected Works of L.S. Vygotsky, I, edited by R.W. Rieber and A.S. Carton, pp. 39-288. New York: Plenum Press, 1987.

Walsh, D. J.; Price, G. G.; and Gillingham, M. G. "The Critical but Transitory Importance of Letter Naming". Reading Research Quarterly 23 (1988), pp. 108-122.

Weikart, D. P.; Bond, J.; and McNeil, J. The Ypsilanti Perry Preschool Project. Preschool Years and Institutional Results Through Fourth Grade. Monographs of the High Scope Educational Research Foundation, No. 3. Ypsilanti, MI: High Scope Press, 1978.

Weikart, D.; Rogers, L.; Adcock, C.; and McClelland, D. The Cognitively-oriented Curriculum. Urbana: University of Illinois, 1971.

Weinstein, C., and Pinciotti, P. "Changing a Schoolyard: Intentions, Design Decisions, and Behavioural Outcomes". Environment and Behavior 20 (1988),pp.345-371.

Wheldall, K.; Bevan, K.; and Shortall, K. "A Touch of Reinforcement: The Effects of Contingent Teacher Touch on the Classroom Behaviour of Young Children". Educational Review 38 (1986), pp. 207-216.

Willert, M., and Kamii, C. "Reading in Kindergarten: Direct vs. Indirect Teaching". Young Children May (1985), pp. 3-9.

Zimiles, H. "Psychodynamic Theory of Development". In *Handbook of Research in Early Childhood Education*, edited by B. Spodek. New York: The Free Press, 1982.

Chapitre 6

LA RECHERCHE DE L'EXCELLENCE[4]

Jan Pelletier, Robert Power et Norman Park

Vue d'ensemble

L'analyse des publications qui occupe les chapitres précédents offre un cadre intellectuel dans lequel examiner les programmes de jardin d'enfants. Le chapitre qui suit présente les résultats des études empiriques auxquelles le projet a donné lieu ainsi qu'une description des méthodes de collecte de l'information. L'un des objectifs de ces études était de recueillir les opinions des parents, du personnel enseignant, des conseillers et conseillères et du personnel d'administration sur ce qui caractérise les programmes exemplaires de jardin d'enfants. Un deuxième objectif était de décrire en détail la façon dont les éléments constitutifs des programmes idéaux étaient combinés et mis en oeuvre dans certaines classes de jardin d'enfants. Ces informations ont été obtenues à l'issue d'une étude approfondie de cinq programmes exemplaires de jardin d'enfants.

Le chapitre commence par présenter les résultats de 12 rencontres avec des groupes cibles de personnes intéressées. Vient ensuite une description des opinions d'enseignants et d'enseignantes et de conseillers et conseillères du Québec, de l'Ontario et de la Colombie-Britannique sur ce qui constitue un programme exemplaire de jardin d'enfants. La section suivante résume les opinions des enseignants et enseignantes jugés exemplaires par les conseillers et conseillères. Le chapitre se termine par une discussion des résultats des études de cas auxquelles ont donné lieu cinq programmes exemplaires de jardin d'enfants.

Rencontres avec les groupes cibles

Douze rencontres ont été organisées avec des groupes cibles entre octobre et décembre 1990. Les groupes réunissaient des représentants et représentantes du personnel enseignant, des parents et du personnel d'administration (conseillers et conseillères, directeurs et directrices d'école, surintendants et surintendantes) du conseil scolaire des écoles séparées catholiques du district de Nipissing, du conseil de l'éducation de Peel et du conseil de l'éducation de la ville de Toronto. Une série de questions générales ont été posées. Les discussions n'étaient pas fortement structurées et se sont modelées en partie sur les intérêts des personnes présentes. Trois groupes représentaient la section française du

---

[4]On peut se procurer une description plus détaillée des recherches décrites dans ce chapitre en écrivant à l'*Institute of Child Study*, faculté d'éducation, Université de Toronto, Toronto (Ontario) M5R 2X2.

conseil des écoles séparées catholiques de Nipissing et se sont concentrés sur les questions en rapport avec les programmes efficaces de jardin d'enfants dans les écoles de langue française.

Les discussions avec les groupes cibles ont clairement fait ressortir un certain nombre d'éléments dont certains étaient surprenants et ne correspondaient pas à ce à quoi les publications nous avaient préparés. Mentionnons en particulier le degré d'unanimité des points de vue « philosophiques » exprimés par les différents groupes sur les programmes exemplaires de jardin d'enfants. En général, ces opinions étaient tout à fait compatibles avec l'orientation philosophique des publications du ministère de l'Éducation de l'Ontario intitulées La formation aux cycles primaire et moyen (1975) et Une découverte partagée (1985). Nous avons trouvé beaucoup moins d'opposition entre les éducateurs et éducatrices et les parents que ce que les publications nous avaient fait prévoir et peu de preuves d'une « pression sociale » en faveur d'un enseignement scolaire plus poussé au jardin d'enfants. Il demeure que les parents montraient effectivement un certain intérêt pour la préparation à l'école et que les éducateurs et éducatrices estimaient qu'une partie de leur travail était de faire comprendre l'importance du jeu aux parents. Dans les groupes cibles sélectionnés, peu nombreux étaient ceux et celles, qu'il s'agisse du personnel enseignant, des conseillers et conseillères ou du personnel d'administration, qui voyaient le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante de jardin d'enfants comme associé en priorité à l'instruction. Les parents avaient, cependant, davantage tendance à suggérer que les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants devraient effectivement offrir davantage de programmes « axés sur l'instruction ». Ces opinions sont illustrées par les commentaires suivants entendus dans les groupes :

> Nous offrons aux enfants des expériences au niveau où ils et elles peuvent apprendre, c'est-à-dire que nous nous servons de l'expérience du jeu pour enseigner (enseignante).
>
> Cela dépend de la personne qui enseigne. Il y en a qui croient qu'il faut enseigner les lettres et d'autres pas. Personnellement, j'aimerais que les enfants apprennent les lettres pour que le choc soit moins brutal en première année (parent).
>
> On donne aux parents un feuillet explicatif sur la façon dont les enfants apprennent par le jeu (enseignant).

Nous avons trouvé un degré d'accord élevé sur plusieurs autres points. L'importance de la participation des parents faisait quasiment l'unanimité. Bien que les points de vue aient différé sur la nature de la participation, les niveaux idéaux suggérés semblaient dépasser ceux qui sont généralement décrits dans les publications.

> Il faut dire aux parents d'encourager leurs enfants à regarder les émissions de télévision en français. On peut leur communiquer le programme des émissions en français. On peut leur dire d'acheter à leurs enfants des disques en français pour Noël et pour leur anniversaire, de leur acheter des petits livres en français. Il y a des parents qui ne savent pas qu'il y a des émissions de télévision en français (enseignante).
>
> Dans notre école, on prend sur le temps d'enseignement pour parler avec les parents dans la salle du personnel. Les parents peuvent commencer par venir dans la classe. On leur remet une feuille d'observation avec les choses à surveiller pendant qu'ils et elles sont dans la classe. Puis on répond à leurs questions dans la salle du personnel (enseignant).

On a aussi besoin que les parents nous donnent des renseignements parce que les enfants de jardin d'enfants n'ont pas de dossier scolaire. On a besoin d'être au courant des maladies et autres choses qui peuvent avoir un effet sur les progrès à l'école (enseignant).

Et quand les parents viennent chercher leurs enfants, on peut en profiter pour parler avec eux (enseignante).

C'est bon pour l'enfant aussi de voir l'enseignant ou l'enseignante bavarder avec les parents. L'enfant se sent plus à l'aise (enseignant).

Les membres des groupes cibles sont tombé(e)s d'accord sur un certain nombre de qualités que devraient posséder les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants (bonne humeur, instinct maternel, organisation). Les groupes ont également convenu que le programme de jardin d'enfants idéal à base de jeu devait être structuré ou organisé de façon subtile par l'enseignant ou l'enseignante. Les discussions n'ont pas permis de clarifier totalement la nature de cette organisation et, dans certains cas, des termes comme « magique » ont été utilisés. Plusieurs arguments en faveur de l'organisation ont cependant été avancés : il est important d'assigner des objectifs aux activités et aux centres; il est également important d'avoir des objectifs pour chaque enfant; et l'observation doit permettre d'assurer le suivi de chaque enfant et de ses progrès.

Une bonne enseignante ou un bon enseignant de jardin d'enfants doit savoir faire bien des choses. Pour développer le langage, par exemple, il faut corriger les enfants, leur servir de modèle. . . (enseignante).

Être sur la même longueur d'ondes qu'un petit enfant, pouvoir se mettre dans sa tête, pour ainsi dire, réagir à la façon dont il ou elle regarde le monde, le voir avec ses yeux (administrateur).

Avec les petits, si l'enseignante ou l'enseignant aime enseigner en français, les enfants l'aimeront aussi (administratrice).

Il faut beaucoup de patience et de la bonne humeur. Il faut pouvoir créer un milieu chaleureux, amical et cohérent (administrateur).

Si l'on veut bien analyser les choses, on se rend compte que les objectifs sont basés sur la connaissance de l'enfant et de son rythme de développement en général et dans chaque secteur d'activité. Chacune des interactions que nous avons avec l'enfant l'amène à un niveau supérieur de compréhension ou d'aptitude. Le personnel qui enseigne au jardin d'enfants semble savoir que les enfants sont tous à des niveaux de développement différents (administratrice).

Mon programme tout entier est basé sur l'observation. Chaque enfant doit être soumis(e) à un processus d'identification précoce. Je décide quoi enseigner sur la base de mes observations (enseignante).

Je ne suis pas d'accord avec l'idée qu'il y a apprentissage actif en maternelle simplement parce que les enfants jouent. L'activité des enfants ne suffit pas; il faut lui apporter un soutien, poser des questions pour l'élargir, etc. (administrateur).

Dans les groupes de langue française, les discussions ont insisté sur les difficultés associées à la conservation de la langue et de la culture françaises dans une collectivité où les francophones sont en minorité. C'est ce qui explique, par exemple, l'extrême variation des antécédents en français parmi les enfants qui entrent au jardin d'enfants. La question du contexte social n'a cessé de revenir dans ces discussions. Par exemple, le manque de services de garde d'enfants en français était l'un des nombreux problèmes qui se posaient à l'extérieur de l'école. Du côté positif, les parents et le public en général appréciaient les fêtes religieuses et les activités familiales qui avaient lieu dans les écoles.

Nous avons besoin d'un conseiller ou d'une conseillère dans chaque école pour renforcer l'aspect culturel, pour leur montrer des choses intéressantes en français, pour partager avec eux des expériences intéressantes en français, pour leur montrer comment jouer aux cartes en français, comment faire du sport en français, etc. (enseignante).

Il arrive souvent que des enfants en provenance de familles anglophones arrivent à l'école et se retrouvent dans un contexte d'immersion francophone. Nous voulons accueillir ces enfants, leur permettre de s'exprimer et nous voyons qu'ils et elles s'expriment en anglais. Nous voulons apprécier leurs commentaires qui sont signe de participation mais nous voulons aussi que cette participation se fasse en français. C'est un peu frustrant (administratrice).

Mon mari est anglophone. Nous regardons la télévision en anglais à la maison. C'est pourquoi une école de langue française constitue une base utile et nécessaire parce que nous parlons anglais à la maison (parent).

Lorsque les enfants parlent seulement anglais à la maison, les parents pensent qu'ils et elles commenceront à parler français à l'école. Mais les parents sont incapables d'aider leurs enfants et les enfants veulent parler anglais. Je me demande pourquoi ces parents décident même d'envoyer leurs enfants dans une école de langue française (enseignante).

Les enfants qui suivent notre programme de jardin d'enfants à mi-temps retournent dans des services de garde d'enfants en anglais l'après-midi. C'est pourquoi un programme de jardin d'enfants à temps plein serait bien. Cela réglerait aussi les problèmes d'adaptation parce que l'enfant connaît déjà l'enseignant ou l'enseignante et s'est déjà fait des ami(e)s (administrateur).

Nous devons remettre les choses dans leur contexte. Il y a un désir de réaffirmer notre identité culturelle. Je pense qu'il y a beaucoup d'optimisme, qu'il y a une très forte prise de conscience. Par exemple, le fait qu'un groupe comme le nôtre se réunisse autour de deux tables et contribue aux recherches de l'Université de Toronto, et qu'il s'exprime en français. C'est un exemple simple du fait qu'il y a une ouverture vers l'autre au Canada et qu'on reconnaît que c'est un enrichissement de s'intéresser aux

différentes cultures qui constituent la mosaïque. Je pense qu'il faut tenir compte de cet aspect positif (administrateur).

Les personnes présentes se sont dites préoccupées par la taille des classes et le besoin d'adjoints et d'adjointes d'enseignement. Les membres des groupes cibles estimaient que des classes de 25 élèves sans adjoint ou adjointe d'enseignement ne permettaient pas de mettre en oeuvre les types de pratiques et de programmes qui assurent une bonne éducation au jardin d'enfants. Les discussions ont également porté sur des questions de structure telles que l'isolement du jardin d'enfants, la nécessité de définir les rôles respectifs de la maternelle et du jardin d'enfants et les problèmes posés par la transition entre les services de garde d'enfants et le jardin d'enfants.

Quand il y a trop d'enfants, la discipline devient un problème et on perd le contact avec les enfants. Tout le monde nous dit que nous devrions faire appel aux parents bénévoles mais on ne peut pas compter sur les parents bénévoles. Et l'adjoint ou l'adjointe d'enseignement doit avoir les qualifications nécessaires. Les étudiants et étudiantes des programmes d'éducation coopérative ne restent souvent pas plus de trois mois si bien qu'il y a toujours des problèmes d'adaptation et il arrive aussi que la structure de leurs phrases ne soit pas acceptable, particulièrement pour une enseignante ou un enseignant. C'est ainsi que les adjoints et adjointes d'enseignement peuvent nous rendre service mais peuvent aussi parfois poser des problèmes (enseignante).

Je me sens très isolée comme enseignante de jardin d'enfants.
Je suis d'accord. Je pourrais mourir dans ma classe et personne ne s'en apercevrait (enseignantes).

Il y a un autre aspect de la vie des enseignants et enseignantes de jardin d'enfants qui fait qu'ils et elles ne sont pas si isolés que ça du « monde réel », c'est qu'ils et elles ont davantage d'occasions d'interactions avec l'enfant tout entier et avec sa famille, les parents et d'autres adultes. C'est l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants qui établit le premier contact entre les parents et l'école et c'est une magnifique occasion d'initier un peu plus les parents à ce qui se passe à l'école (administratrice).

L'unanimité sur les points mentionnés ci-dessus peut être due, au moins en partie, aux limitations liées à l'échantillonnage. À cet égard, le sondage effectué dans tout l'Ontario ainsi qu'en Colombie-Britannique et au Québec et présenté plus loin dans le présent chapitre fournit une perspective plus large sur la définition du terme « exemplaire ».

D'autres éléments ont émergé qui n'étaient pas aussi généraux mais n'en restaient pas moins notables. Bien qu'un grand nombre des participants et participantes aient admis que l'observation constituait une caractéristique essentielle de l'enseignant ou de l'enseignante, certains y voyaient essentiellement un moyen de rendre compte alors que d'autres insistaient sur le fait que l'observation joue un rôle dans la mise en oeuvre d'un apprentissage actif. La nécessité d'offrir une formation spécialisée aux enseignants et enseignantes de jardin d'enfants a été notée dans certains groupes.

La formation du personnel enseignant n'est pas orientée vers ce niveau d'enseignement. Je n'ai pas entendu parler d'un seul cas où une ou un élève-maître à été assigné à une

classe de jardin d'enfants. Les étudiants et étudiantes ont tendance à demander d'autres années où le risque est moins grand. La formation du personnel enseignant de jardin d'enfants n'existe pas ou n'est pas structurée officiellement (administratrice).

Il faut reconnaître que la formation du personnel enseignant est une question qui relève de la politique de la province. Ce qui manque, c'est une politique provinciale sur le jardin d'enfants. C'est alors qu'on pourrait peut-être espérer une réforme (administrateur).

Les échanges entre camarades étaient considérés comme une clé du développement du langage par un certain nombre d'enseignants et d'enseignantes et étaient mentionnés moins souvent en rapport avec le développement de l'amour-propre et de l'aptitude à résoudre les problèmes. Ceci, ajouté au fait que certains enseignants et enseignantes estimaient que les échanges entre enseignant(e) et enfant étaient improductifs, était surprenant comparé aux résultats des publications sur la valeur critique de certaines formes d'interactions verbales entre adulte et enfant.

Nous avons 80 % d'anglais langue seconde dans un des secteurs du conseil scolaire. . . Ce qu'il nous faut, dans le domaine linguistique, c'est avoir un(e) adulte pour trois ou quatre enfants et jouer avec le langage plutôt que d'établir un rapport d'enseignement avec les enfants (administratrice).

Lorsqu'on parle aux enfants de leur travail, ça leur donne du vocabulaire. Par exemple, « J'aime cette courbe que tu as dessinée » (administrateur).

J'enseigne le langage en petits groupes. Par exemple, j'ai un sac à surprises. Les enfants doivent deviner ce qu'il y a dans le sac en tâtant avec leurs doigts. Je passe 5 à 10 minutes à ce genre de chose (enseignante).

Une petite fille dans ma classe relit un livre avec ses ami(e)s, raconte à nouveau l'histoire et dit « Je suis l'enseignante » (enseignante).

Les autres enfants jouent un rôle important. Par exemple, les enfants plus âgé(e)s lisent aux enfants plus jeunes. Ils et elles s'occupent des plus jeunes, aident à la gestion de la classe, facilitent le jeu. Les enfants plus âgé(e)s s'initient tout seuls à l'éducation des jeunes enfants (enseignante).

Enquêtes auprès du personnel en exercice

Dans cette section, nous présentons les résultats des enquêtes effectuées auprès du personnel en exercice. Ces sondages d'opinion étaient importants car l'analyse des publications avait fourni peu d'informations systématiques sur ce que pensent les praticiennes et praticiens canadiens des objectifs premiers du jardin d'enfants, de la façon d'organiser le temps dans la classe et de l'approche pédagogique à utiliser. Les données fournies par les sondages, outre qu'elles nous ont éclairés sur les

attitudes et le comportement du personnel enseignant, nous ont permis de créer un modèle de jardin d'enfants idéal.

Pour recueillir les informations désirées, un questionnaire a été administré à des praticiens et praticiennes, à savoir des membres du personnel enseignant et des conseillers et conseillères de l'éducation au cycle primaire en Ontario, en Colombie-Britannique et au Québec. L'inclusion d'écoles de langue française nous a également permis de réfléchir aux caractéristiques spéciales du programme de jardin d'enfants francophone idéal.

L'un des premiers objectifs de la recherche était de déterminer quel était l'ordre de priorité assigné aux divers objectifs du programme de jardin d'enfants (voir le chapitre 5). Ces objectifs ont évolué au cours du siècle dernier et font actuellement l'objet d'une controverse considérable aux États-Unis. Les tenants de l'une des parties donnent la faveur à un programme d'études approprié au développement et estiment que l'on devrait proposer aux enfants une vaste gamme d'activités en réponse à leurs besoins intellectuels, affectifs et sociaux. Ceci part du point de vue que l'apprentissage se produit effectivement si l'on donne l'occasion à l'enfant de jouer librement et de choisir ses activités et le matériel à utiliser, et correspond en gros à la position traditionnelle du ministère de l'Éducation de l'Ontario. L'autre tendance met l'accent sur l'instruction et la nécessité de préparer les enfants aux exigences scolaires de la première année. Cette position gagne du terrain aux États-Unis et s'est soldée par des augmentations dramatiques des taux de rétention au jardin d'enfants dans certains états. On appelle rétention la pratique qui consiste à empêcher les enfants jugé(e)s intellectuellement non prêt(e)s de passer dans la classe supérieure.

Nous nous attendions à ce que la majorité du personnel en exercice, en Ontario du moins, souscrive à la position générale du ministère de l'Éducation de l'Ontario bien qu'il fût possible que d'autres objectifs, comme la préparation scolaire à la première année, soient parfois mis de l'avant. En pratique, cependant, les enseignants et enseignantes peuvent se trouver acculés à des décisions qui les obligent à faire du marchandage et à sacrifier un objectif pour en atteindre un autre. Ils et elles doivent, par exemple, choisir des activités qui favorisent le développement socio-affectif des enfants bien qu'elles n'encouragent pas l'alphabétisation ou vice versa, et décider s'ils et si elles vont passer leur temps avec un(e) enfant en particulier, un petit groupe d'enfants ou la classe tout entière.

Si, en fait, les éducateurs et éducatrices accordent de la valeur à un certain nombre d'objectifs différents, la méthodologie doit les inviter à classer ces objectifs par ordre de priorité. Si on avait simplement demandé au personnel en exercice si un objectif était important, on n'aurait pas appris grand-chose sur l'importance relative des différents objectifs. On a donc invité les praticiens et praticiennes à classer les objectifs par ordre d'importance.

On a aussi cherché à savoir si le jeu était considéré par le personnel en exercice comme le principal moyen d'organiser les activités au jardin d'enfants et, dans ce cas, si son utilité dépendait de facteurs comme le type de développement ou d'aptitude encouragé et le moment de l'année. Notre hypothèse générale était que la plupart des praticiens et praticiennes répondraient que le jeu était une méthode d'instruction importante mais penseraient peut-être que son utilité dépendait de l'objectif développemental visé et de l'aptitude à enseigner.

L'étude a également cherché à déterminer le type de matériel et d'équipement qui devrait faire partie d'un programme exemplaire, le rôle que les parents devraient jouer et la formation idéale qu'il faudrait dispenser aux enseignants et enseignantes pour les préparer à travailler dans un programme de jardin d'enfants.

Méthode

Conception du questionnaire et essai préliminaire

La première étape consistait à identifier les critères d'excellence des programmes de jardin d'enfants. À cette fin, l'équipe de recherche a établi une liste initiale de critères à partir de l'analyse des publications sur le sujet, y compris les documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario. L'étape suivante a été consacrée à la révision de ces critères et à l'identification de mesures supplémentaires de l'excellence à partir des données fournies par les rencontres avec des groupes cibles de parents, d'enseignants et enseignantes de jardin d'enfants, de conseillers et conseillères et de membres du personnel d'administration. Sur la base de ces informations, on a élaboré une première version du questionnaire que l'on a fait circuler aux fins de commentaires. Une version révisée a été traduite avec soin, soumise à un test préalable auprès d'enseignants et d'enseignantes de jardin d'enfants et révisée, le cas échéant, pour aboutir à un questionnaire final complet et compréhensible. Le même questionnaire de base a été utilisé pour les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants et pour les conseillers et conseillères.

Sélection d'un échantillon

Personnel enseignant

Tandis que la traduction et l'essai préalable étaient en cours, un échantillon aléatoire de programmes de jardin d'enfants a été sélectionné à partir de toutes les écoles élémentaires de l'Ontario, du Québec et de la Colombie-Britannique. Un échantillon aléatoire de 420 écoles a été choisi, stratifié par province et par langue comme suit : Ontario — 220 écoles, 180 de langue anglaise, 40 de langue française; Québec — 100 écoles, 25 de langue anglaise, 75 de langue française; Colombie-Britannique — 100 écoles, toutes de langue anglaise. Une trousse contenant des lettres d'accompagnement au directeur ou à la directrice d'école et aux enseignants et enseignantes de jardin d'enfants, deux questionnaires et deux enveloppes-réponses a été expédiée à chaque école. La lettre expliquait au directeur ou à la directrice d'école quel était l'objectif de l'enquête et qui en était le commanditaire et demandait que le questionnaire soit remis à l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants de l'école.

Conseillers et conseillères

La sélection des conseillers et conseillères s'est effectuée de la façon suivante : 1) cent écoles élémentaires ont été choisies au hasard, 50 en Ontario et 25, respectivement, au Québec et en Colombie-Britannique; 2) le conseil scolaire responsable de chaque école a été identifié; 3) le nombre de conseillers et conseillères de jardin d'enfants dans chaque conseil scolaire a été estimé (après avoir consulté par téléphone un petit échantillon de conseils scolaires, un ratio d'un conseiller ou d'une conseillère pour 20 écoles élémentaires a paru une estimation raisonnable); 4) une trousse a été envoyée à chacun de ces conseils scolaires. Elle contenait le nombre estimé de questionnaires accompagnés

d'enveloppes-réponses et des lettres d'accompagnement aux conseillers et conseillères et au directeur ou à la directrice du conseil scolaire.

Résultats

Le taux de réponse au sondage a été de 52 % pour les enseignants et enseignantes et 62 % pour les conseillers et conseillères. Les probabilités de réponse aux questionnaires étaient beaucoup plus élevées pour l'Ontario que pour le Québec ou la Colombie-Britannique. Effectivement, alors que 58 % des questionnaires avaient été envoyés à des enseignants et enseignantes de l'Ontario, 73 % des répondants et répondantes enseignaient en Ontario. De même, bien que 51 % des questionnaires aux conseillers et conseillères aient été envoyés aux conseils scolaires de l'Ontario, 75 % des réponses provenaient de l'Ontario. Les échantillons regroupaient des répondants et répondantes francophones et anglophones. Environ 26 % des enseignants et enseignantes qui ont répondu au questionnaire enseignaient dans des écoles de langue française et 24 % de l'échantillon de conseillers et conseillères parlaient français.

Les enseignants et enseignantes qui ont répondu au sondage étaient généralement des personnes expérimentées qui avaient enseigné dans des classes de jardin d'enfants ou des classes du palier élémentaire pendant une moyenne de 15,7 ans. Le ou la répondant(e) type avait enseigné dans des classes de jardin d'enfants pendant près de dix ans. De façon générale, les enseignants et enseignantes avaient également un bon niveau d'éducation bien que 30 % n'aient pas détenu de diplôme universitaire. La moitié des personnes qui ont répondu avaient un baccalauréat en éducation et 40 % de ces dernières avaient également un autre baccalauréat. Par ailleurs, 19 % avaient un baccalauréat mais pas de B.Ed. Environ 11 % détenaient un diplôme de troisième cycle. Les personnes qui n'avaient pas de diplôme avaient en moyenne trois ans d'expérience de plus que celles qui avaient mené à bien des études universitaires.

Caractéristiques d'un jardin d'enfants idéal

Taille et configuration de la classe idéale

On a demandé aux enseignants et enseignantes et aux conseillers et conseillères de spécifier quel était, à leur avis, le nombre idéal d'enfants dans les classes de maternelle et de jardin d'enfants. Les enseignants et enseignantes ont répondu que le nombre idéal était de 14 enfants en maternelle et de 16 au jardin d'enfants. Les conseillers et conseillères ont indiqué des nombres légèrement plus élevés dans les deux cas : 15 enfants en maternelle et 18 au jardin d'enfants, soit une différence légère mais statistiquement significative. De même, seulement 16 % des enseignants et enseignantes mais 34 % des conseillers et conseillères ont indiqué qu'il était préférable de regrouper les enfants de maternelle et de jardin d'enfants plutôt que de leur dispenser un enseignement séparé. Il se peut que les conseillers et conseillères aient été davantage préoccupés par le coût des classes de petite taille que les enseignants et enseignantes. Cependant, il n'y avait pas de différence d'opinion significative entre le personnel enseignant et les conseillers et conseillères concernant le type approprié de programme à offrir aux élèves de maternelle et de jardin d'enfants. Pour les enfants de maternelle, 98 % des deux groupes estimaient que des programmes d'une demi-journée étaient supérieurs. Pour les élèves de jardin d'enfants, 67 % du personnel enseignant et 51 % des conseillers et conseillères estimaient que des programmes d'une demi-journée étaient préférables.

Le reste du présent rapport sera consacré à l'analyse des opinions du personnel enseignant et des conseillers et conseillères concernant les caractéristiques d'un programme idéal de jardin d'enfants dispensé à mi-temps.

Objectifs d'un programme de jardin d'enfants exemplaire

Quels sont les principaux objectifs du jardin d'enfants? L'analyse des publications et les discussions avec les groupes cibles ont révélé huit objectifs souvent cités pour le jardin d'enfants : préparation scolaire aux années subséquentes, développement des sentiments d'amour-propre dans le milieu scolaire, développement du désir d'apprendre, adaptation aux autres enfants présent(e)s dans la classe, sensibilisation aux valeurs de la communauté et de la société, adaptation à l'école et aux tâches scolaires usuelles, développement des aptitudes à résoudre les problèmes et développement général du langage. On a demandé au personnel enseignant et aux conseillers et conseillères de classer ces objectifs par ordre d'importance. Les deux groupes étaient sans équivoque et en plein accord sur les objectifs les plus importants et les moins importants du programme idéal du jardin d'enfants. Les figures 6.1 et 6.1a indiquent clairement que ces experts considéraient le développement des sentiments d'amour-propre dans le milieu scolaire comme l'objectif cardinal d'un programme idéal. Les figures 6.2 et 6.2a indiquent que la préparation scolaire aux années subséquentes était considérée comme l'objectif le moins important d'un programme exemplaire : personne parmi les conseillers et conseillères n'a donné à cet objectif un classement supérieur à quatre.

Figure 6.1 Classement par le personnel enseignant du « développement des sentiments d'amour-propre » parmi les différents objectifs

Plus important

Moins important

Figure 6.1a Classement par les conseillers(ères) du « développement des sentiments d'amour-propre » parmi les différents objectifs

Plus important

Figure 6.2 Classement par le personnel enseignant de la « préparation scolaire » parmi les différents objectifs

Plus important

Moins important

Figure 6.2a Classement par les conseillers(ères) de la « préparation scolaire » parmi les différents objectifs

Moins important

Les objectifs restants se regroupaient autour des classements intermédiaires (entre 3 et 6). Les opinions du personnel enseignant et des conseillers et conseillères étaient en accord étroit bien que les différences aient atteint une signification statistique (au seuil de 5 %) pour six objectifs. Le personnel enseignant donnait davantage d'importance à la préparation scolaire, à la socialisation, à l'adaptation aux autres enfants et à l'adaptation à l'école et aux tâches scolaires usuelles que les conseillers et conseillères. Les conseillers et conseillères insistaient davantage sur le développement général du langage et sur les aptitudes à résoudre les problèmes. C'est ainsi que le personnel enseignant estimait que les objectifs

scolaires — préparation aux années subséquentes, aptitudes à résoudre les problèmes et développement général du langage — étaient moins importants que le développement de l'amour-propre et du désir d'apprendre. L'adaptation aux camarades de classe et aux tâches scolaires usuelles occupait une place moyenne dans les objectifs visés par les enseignants et enseignantes pour leurs élèves. Les conseillers et conseillères donnaient une priorité élevée au développement du désir d'apprendre et au développement général du langage.

Étant donné le peu d'importance qu'ils et elles accordaient aux matières scolaires, on pouvait s'attendre à ce que les enseignants et enseignantes et les conseillers et conseillères montrent une certaine méfiance vis-à-vis des tests normalisés pour évaluer les progrès des enfants au jardin d'enfants. Effectivement, personne n'a indiqué que les tests normalisés étaient la meilleure méthode d'évaluation. Certains enseignants et enseignantes (27 %), cependant, ont désigné les tests en combinaison avec l'observation comme constituant la meilleure méthode. À part le rejet des tests normalisés, le personnel enseignant a montré une certaine ambivalence quant à la meilleure méthode à utiliser pour suivre les progrès des enfants. Les conseillers et conseillères, par ailleurs, ne pensaient pas que les tests, même en combinaison avec l'observation, étaient appropriés. La plupart estimaient que c'était l'observation, systématique et non systématique, qui était la meilleure méthode.

Le développement par le jeu par opposition à la préparation à l'école

Les résultats indiquent qu'en réponse à la question de l'instruction basée sur le jeu par opposition à l'instruction directe, le personnel enseignant et les conseillers et conseillères optaient sans hésitation pour le jeu. On a poursuivi l'analyse en demandant aux répondants et répondantes d'indiquer le nombre de minutes, dans une journée de 2,5 heures, qui devraient être consacrées au jeu, à l'instruction dispensée par l'enseignant ou l'enseignante et à d'autres activités dans une classe idéale de jardin d'enfants au début et à la fin de l'année scolaire. Les résultats confirment l'hypothèse que les deux groupes donnent la faveur au jeu plutôt qu'à l'instruction directe pour les enfants de jardin d'enfants. Au début de l'année scolaire, dans un programme idéal, les enseignants et enseignantes laisseraient les enfants de jardin d'enfants jouer pendant un peu plus d'une heure tandis qu'un peu plus d'une demi-heure serait consacrée à l'instruction. Les conseillers et conseillères semblaient davantage orientés vers le jeu (bien que la différence ne soit pas statistiquement significative), estimant que la moitié d'une journée typique de deux heures et demie devrait être consacrée au jeu et seulement 34 minutes à l'instruction dispensée par l'enseignant ou l'enseignante. Les deux groupes estimaient qu'environ 40 minutes devraient être consacrées à d'autres activités comme le chant, les histoires, les collations et le jeu à l'extérieur ou la gymnastique.

À mesure que l'année avance, cependant, les enseignants et enseignantes estimaient que le temps passé à jouer devrait décliner et le temps passé à l'instruction augmenter jusqu'à devenir presque égaux à la fin de l'année. Il y avait beaucoup moins de convergence à cet égard parmi les conseillers et conseillères qui donnaient la faveur au jeu tout le temps. Les enseignants et enseignantes estimaient apparemment qu'à mesure que l'année de jardin d'enfants avance, le programme devrait évoluer pour préparer les enfants à la première année. Il se peut que la distinction entre le jeu et la préparation scolaire soit plus marquée chez les conseillers et conseillères alors que les deux activités sont davantage vues comme un continuum par le personnel enseignant. C'est-à-dire que les conseillers et conseillères souscrivent une fois pour toutes à un système de convictions basé sur l'importance du jeu pour l'apprentissage au jardin d'enfants et ne sont pas prêts à se laisser ébranler. Les enseignants et

enseignantes, par ailleurs, permettent à la pratique d'empiéter sur la théorie et font une place plus importante à l'instruction à mesure que la première année approche.

Si les conseillers et conseillères tiennent à rester fidèles à la théorie, ils et elles devraient placer le jeu au-dessus de toute autre méthode pour l'apprentissage des différentes aptitudes que les enfants sont censé(e)s acquérir au jardin d'enfants. Si les enseignants et enseignantes le sont moins, ils et elles pourraient admettre que certaines activités autres que le jeu soient supérieures pour l'apprentissage de certaines aptitudes. Pour étudier cette possibilité, le questionnaire demandait aux répondants et répondantes de classer par ordre d'importance les méthodes qu'ils ou elles estimaient être les meilleures (c.-à-d. le jeu, les activités individuelles, les activités en petits groupes et les activités avec la classe tout entière) pour l'apprentissage de sept aptitudes clés : la préparation à la lecture, le langage, la créativité, les aptitudes sociales, les aptitudes motrices, la résolution des problèmes et la bonne conduite. Les résultats indiquent que les conseillers et conseillères estimaient que le jeu était la meilleure façon d'enseigner les sept aptitudes. Le jeu était également la méthode préférée du personnel enseignant pour quatre des sept aptitudes. Il demeure que les conseillers et conseillères avaient davantage tendance que le personnel enseignant à préférer le jeu pour toutes les aptitudes à l'exception des aptitudes sociales, et la différence était significative. Les enseignants et enseignantes estimaient que le jeu était la méthode la moins désirable pour enseigner la préparation à la lecture et à l'écriture et que les activités en petits groupes ou avec toute la classe étaient supérieures au jeu pour enseigner la bonne conduite à l'école. Le jeu et les activités en petits groupes étaient jugés également efficaces pour enseigner les aptitudes à résoudre les problèmes. Le jeu, les activités avec toute la classe et les activités en petits groupes étaient jugés également efficaces pour enseigner le développement général du langage et les aptitudes à la communication.

C'est ainsi que le personnel enseignant et les conseillers et conseillères reconnaissaient le rôle central du jeu comme instrument d'enseignement. Ces experts ne rejetaient pas pour autant les autres méthodes. En fait, un programme idéal comprendrait un mélange de méthodes d'enseignement. Bien que le jeu ait occupé une place prépondérante dans un programme idéal d'une demi-journée, les répondants et les répondantes estimaient que le travail effectué avec les enfants, individuellement ou en groupes, devrait constituer une partie très importante de la journée de l'enseignant ou de l'enseignante.

Dans une classe idéale de jardin d'enfants, les enfants peuvent choisir parmi toute une variété d'activités. Mais qui devrait décider quand passer à une activité nouvelle? Révélant, une fois de plus, une tendance à préférer l'activité axée sur l'enfant, les trois quarts du personnel enseignant et 83 % des conseillers et conseillères ont indiqué que c'est l'enfant qui doit décider. Un enseignant ou une enseignante ne doit intervenir que dans certaines circonstances, par exemple lorsqu'un ou une enfant veut faire la même chose jour après jour ou pour encourager l'enfant à essayer quelque chose de nouveau. Les conseillers et conseillères ont indiqué que, dans un programme idéal, un enseignant ou une enseignante devrait intervenir lorsque le choix d'activité de l'enfant est inadéquat ou dangereux, lorsqu'il ou elle choisit la même activité jour après jour ou lorsqu'il ou elle a besoin d'encouragement pour acquérir de nouvelles aptitudes.

Matériel et équipement dans un programme de jardin d'enfants idéal On a demandé aux personnes interrogées d'énumérer les cinq articles d'équipement les plus importants que l'on devrait trouver dans une classe de jardin d'enfants idéale. Les répondants et répondantes ont mentionné plus de 50 articles différents depuis les crayons de couleur jusqu'aux tourne-disques. Les articles le plus souvent

mentionnés étaient les cubes (gros et petits), le bac à sable, le bac à eau, les livres, le matériel pour artistes, les jouets, l'argile et un ordinateur. Le personnel enseignant et les conseillers et conseillères semblaient être d'accord sur le matériel et l'équipement le plus important.

Contributions de l'extérieur à la classe idéale
Dans un programme exemplaire de jardin d'enfants, le personnel enseignant et les conseillers et conseillères estimaient que la participation des parents était importante dans plusieurs domaines — aider dans la classe, observer leurs enfants, les aider à travailler à la maison, communiquer avec l'enseignant ou l'enseignante et participer aux sorties. Le personnel enseignant et les conseillers et conseillères estimaient qu'il était très important que les parents communiquent avec l'enseignant ou l'enseignante et qu'ils et elles aident les enfants à travailler à la maison.

Ce qui distingue un programme exemplaire d'un programme ordinaire L'objectif ultime de ce projet est d'identifier les caractéristiques du programme de jardin d'enfants idéal. On a donc demandé directement aux répondants et aux répondantes ce qui, à leur avis, distinguait un programme idéal d'un programme ordinaire. Pour établir l'importance relative des facteurs de distinction, on leur a demandé de les classer par ordre d'importance. Les résultats sont illustrés au tableau 6.1.

Tableau 6.1 Classement moyen par le personnel enseignant et les conseillers(ères) des caractéristiques qui distinguent le programme idéal du programme ordinaire de jardin d'enfants (1=plus important; 9=moins important)

Caractéristiques	Personnel enseignant	Conseillers (ères)	X^2	P
Qualités de l'enseignant(e)	2.6	2.5	10.9	.208
Qualités des enfants	5.5	6.5	24.0	.002
Qualité des interactions enseignant(e)-enfant	2.2	1.7	15.0	.036
Qualité des interactions entre les enfants	4.1	3.7	14.1	.078
Qualité du matériel	5.8	5.0	28.5	.001
Organisation physique de la classe	6.5	6.0	24.8	.002
Taille de la classe	3.9	4.7	17.3	.027
Présence d'adjoint(e)s	6.7	7.2	13.6	.092
Forte participation des parents	7.2	6.7	13.4	.062

chi carré de Pearson, df=8

Le personnel enseignant et les conseillers et conseillères étaient d'accord que c'est essentiellement l'enseignant ou l'enseignante — ses propres qualités et la qualité de ses interactions avec les enfants — qui distingue les programmes ordinaires des programmes extraordinaires. En fait, 77 % du personnel enseignant et 83 % des conseillers et conseillères donnaient la priorité à ces facteurs.

Il y avait certaines différences notables entre les opinions du personnel enseignant et celles des conseillers et conseillères : le personnel enseignant accordait plus d'importance à la taille de la classe et aux qualités des enfants. Les conseillers et conseillères insistaient davantage sur la qualité des matériaux, la qualité des interactions entre enseignant(e) et enfant et l'organisation physique de la classe. Les différences étaient statistiquement significatives.

Il est intéressant de noter que la forte participation des parents venait en dernier lieu pour le personnel enseignant et près de la fin pour les conseillers et conseillères. Comme indiqué ci-dessus, les deux groupes estimaient que la participation des parents était importante dans certains domaines. En valeur relative, cependant, elle était considérée comme le facteur de contribution le moins important à l'excellence générale de la classe de jardin d'enfants. Bien que la présence d'adjoints ou d'adjointes d'enseignement ait également figuré en bas de liste, il faut rappeler que la petite taille de la classe venait en bien meilleure position. Il semble donc que les éducateurs et éducatrices aient accordé davantage de valeur aux petites classes qu'à la présence d'adjoints et d'adjointes d'enseignement dans des classes plus importantes.

On a également donné aux répondants et aux répondantes la possibilité de mentionner tout autre élément qu'ils et elles estimaient caractéristique d'un programme idéal. Bien que peu aient répondu à la question, la plupart des personnes qui ont répondu ont indiqué que le soutien administratif apporté à l'enseignant ou l'enseignante par le directeur ou la directrice d'école ou le conseil scolaire constituait un élément important d'un programme idéal.

Formation du personnel enseignant

Une série de questions ont été posées aux répondants et répondantes pour déterminer quel était le type de formation idéal pour les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants. La plupart des gens convenaient que la connaissance du développement de l'enfant est importante pour enseigner au jardin d'enfants (78 % du personnel enseignant et 94 % des conseillers et conseillères l'ont classée comme « très importante » et le reste comme « quelque peu importante ») mais, par contre, aucun tableau clair de la formation idéale ne s'est dégagé. Interrogé sur l'influence relative de six modes de formation sur la qualité de l'enseignement (faculté d'éducation, spécialisation en éducation au cycle primaire, stage pratique, expérience en cours d'emploi, connaissance générale du développement de l'enfant et étude des arts libéraux), le personnel enseignant (en moyenne) les a tous classés, à part un, dans la catégorie de 2,6 à 3,6. L'étude des arts libéraux a été jugée la moins utile. Les deux groupes ont choisi la connaissance générale du développement de l'enfant et la spécialisation en éducation au cycle primaire comme constituant la formation la plus utile pour les enseignants et les enseignantes de jardin d'enfants.

Les réponses des deux groupes de personnes interrogées étaient également ambiguës en ce qui concernait les meilleures études pour préparer à l'enseignement au jardin d'enfants. Cependant, personne n'a eu de difficulté à identifier les études les moins appropriées : une seule personne — dans le groupe du personnel enseignant — a estimé qu'un baccalauréat autre qu'un baccalauréat en éducation était la meilleure préparation et seulement deux conseillers(ères) et trois enseignant(e)s ont jugé que c'était un diplôme de troisième cycle qui constituait la meilleure préparation. La plupart des répondants et répondantes ont mentionné une combinaison de qualifications. La combinaison la plus courante était un brevet d'enseignement professionnel et un diplôme en éducation de la petite enfance.

On a également posé aux répondants et aux répondantes une question séparée ouverte concernant les qualités que devrait posséder un enseignant ou une enseignante de jardin d'enfants. Les attributs les plus souvent mentionnés étaient la patience, l'instinct maternel, l'amour des enfants, le sens de l'humour, la souplesse, la créativité, le dévouement et de bonnes aptitudes à l'organisation.

Programmes de langue française

La version française du questionnaire posait cinq questions supplémentaires qui portaient sur les programmes de jardin d'enfants francophones. Il n'est pas possible d'effectuer des comparaisons statistiques entre le personnel enseignant et les conseillers et conseillères parce que l'échantillon des conseillers et conseillères francophones était trop petit.

La première question demandait si le matériel d'apprentissage utilisé dans la classe devrait être conçu spécialement à l'intention des enfants francophones ou si le matériel adapté à partir d'un programme anglophone était acceptable. Presque les trois quarts du personnel enseignant et des conseillers et conseillères estimaient que le matériel d'apprentissage tel que livres, cassettes et jeux devrait être conçu spécialement à l'intention des enfants francophones. Les répondants et répondantes francophones soutenaient avec encore plus de conviction que les programmes eux-mêmes ne devraient pas être adaptés des programmes de langue anglaise mais être élaborés spécifiquement à l'intention des enfants francophones.

Les répondants et répondantes francophones croyaient également fermement qu'il fallait installer des classes de jardin d'enfants francophones dans les écoles de langue française. Et ils et elles s'opposaient à l'utilisation des classes de jardin d'enfants francophones pour les programmes d'immersion à l'intention des enfants qui ne parlent pas français : 63 % du personnel enseignant et 75 % des conseillers et conseillères y étaient opposés. Enfin, on a demandé aux francophones s'il était important que les enseignants et enseignantes aient une certaine connaissance de la culture franco-ontarienne. La majorité du personnel enseignant et des conseillers et conseillères ont estimé que cette connaissance était importante.

Variations par province et par langue

La décision de procéder à une enquête nationale auprès des conseillers et conseillères et du personnel enseignant de jardin d'enfants visait deux objectifs essentiels : d'une part, faire ressortir toute variation régionale dans l'opinion du personnel en exercice sur ce que devrait être un programme idéal de jardin d'enfants et, d'autre part, déterminer si les opinions différaient en fonction de la langue du programme de jardin d'enfants.

Cette section examinera plusieurs variables clés par province et par langue. Seules, les opinions du personnel enseignant ont été analysées parce qu'il y avait trop peu de conseillers et de conseillères dans l'échantillon qui vivaient en Colombie-Britannique ou au Québec ou qui parlaient français. Pour chacune de ces variables, la province et la langue ont été examinées simultanément pour tenir compte des effets d'interaction.

Objectifs d'un programme exemplaire

À part la différence liée à la langue, la variable associée à la province avait peu d'influence sur les opinions du personnel enseignant concernant les objectifs premiers d'un programme de jardin d'enfants

exemplaire. La seule différence significative concernait l'objectif de développement des aptitudes à résoudre les problèmes : le personnel enseignant du Québec accordait à cela nettement davantage d'importance que le personnel enseignant de l'Ontario ou de la Colombie-Britannique.

Les enseignants et enseignantes francophones et anglophones classaient généralement de la même façon les objectifs du programme de jardin d'enfants idéal. Pour les deux groupes, le développement de l'amour-propre venait en tête de liste tandis que la préparation scolaire occupait la dernière place. Il y avait, cependant, de légères différences dans l'importance relative accordée aux divers objectifs. Bien que les enseignants et enseignantes francophones aient eu tendance à accorder peu d'importance à la préparation scolaire aux années subséquentes, ils et elles la plaçaient en meilleure position que les enseignants et enseignantes anglophones. De même, bien que le développement des sentiments d'amour-propre ait figuré en tête des objectifs parmi les enseignants et enseignantes francophones et anglophones, ce facteur était quelque peu plus important pour les enseignants et enseignantes anglophones. Le personnel enseignant francophone accordait nettement moins d'importance à la sensibilisation aux valeurs de la communauté et de la société bien que la question posée dans la version française ait spécifié « sensibilisation aux valeurs de la communauté et de la société francophones ». Enfin, les francophones insistaient nettement davantage sur le développement du désir d'apprendre que les anglophones.

Éléments distinctifs d'un programme exemplaire

Invités à classer les éléments qui distinguent un programme idéal d'un programme ordinaire de jardin d'enfants, les enseignants et enseignantes de l'Ontario, du Québec et de la Colombie-Britannique avaient des opinions très similaires (c.-à-d. qu'il n'y avait pas de différence significative par province). La configuration des résultats était également semblable pour le personnel enseignant francophone et anglophone. Il y avait, cependant, certaines différences statistiquement significatives. Le personnel enseignant francophone, que ce soit au Québec ou en Ontario, accordait nettement moins d'importance à la taille de la classe que le personnel enseignant anglophone. Par ailleurs, les francophones insistaient davantage sur la qualité du matériel et l'organisation physique de la classe. Il y avait également une différence significative entre les enseignants et enseignantes francophones et anglophones dans la façon dont ils et elles considéraient la qualité des interactions entre enseignant ou enseignante et enfant. Bien que la différence absolue ait été faible, les anglophones accordaient davantage d'importance aux interactions entre enseignant ou enseignante et enfant.

Temps consacré au jeu par opposition aux activités scolaires

Il y avait des différences substantielles dans la quantité de temps que les enseignants et enseignantes francophones et anglophones consacraient au jeu libre et à l'instruction. À la fois au début et à la fin de l'année scolaire, les enseignants et enseignantes francophones avaient tendance à passer plus de temps à instruire les élèves que les enseignants et enseignantes anglophones et moins de temps à surveiller le jeu.

Les grandes différences par province, à la fois au début et à la fin de l'année scolaire, semblent être fonction de la langue puisqu'aucune des différences n'apparaît significative lorsque l'on tient compte de la langue. Néanmoins, il est intéressant de noter qu'à la fin de l'année, les enseignants et enseignantes du Québec consacraient plus de deux fois plus de temps à l'instruction qu'au jeu libre. Les enseignants et enseignantes de l'Ontario continuaient à vouloir davantage de jeu que d'instruction et les enseignants et enseignantes de Colombie-Britannique préféraient un partage égal.

Résumé : modèle de programme de jardin d'enfants idéal

Le présent rapport a permis de recueillir les opinions des conseillers et conseillères et du personnel enseignant de jardin d'enfants de l'Ontario, du Québec et de la Colombie-Britannique sur les caractéristiques d'un programme idéal de jardin d'enfants d'une demi-journée. De façon générale, les opinions des conseillers et conseillères et du personnel enseignant concordaient, bien que les conseillers et conseillères aient semblé être encore plus axés sur l'enfant que le personnel enseignant. De l'avis de ces praticiens et praticiennes, donc, un programme idéal de jardin d'enfants devrait présenter les caractéristiques suivantes :

- Ne pas dépasser 16 à 18 enfants.
- Viser en priorité à développer les sentiments d'amour-propre des enfants.
- Laisser les enfants jouer pendant au moins une heure par jour au début de l'année scolaire mais réduire graduellement le temps consacré au jeu à mesure que l'année avance.
- Passer entre 30 et 40 minutes par jour à l'instruction dispensée par l'enseignant ou l'enseignante au début de l'année et augmenter graduellement ce temps d'environ 10 minutes par jour à mesure que l'année progresse.
- Utiliser le jeu comme la méthode préférée pour enseigner la créativité, les aptitudes sociales et motrices et la résolution des problèmes.
- Avoir recours à des activités effectuées avec toute la classe pour enseigner la bonne conduite à l'école, à une combinaison d'activités en petits groupes et d'activités individuelles pour enseigner la préparation à la lecture et à l'écriture, et au jeu, aux activités en petits groupes et aux activités en groupes plus importants pour enseigner le langage et les aptitudes à la communication (les conseillers et conseillères estiment que le jeu est la meilleure méthode pour enseigner toutes les aptitudes).
- Permettre à l'enfant de décider quand passer à une activité nouvelle mais intervenir s'il ou si elle choisit la même activité jour après jour.
- Disposer d'une variété de matériel et d'équipement pour faciliter l'apprentissage, particulièrement de cubes, d'un bac à sable, d'un bac à eau, de livres, de matériel pour artistes, de jouets, d'argile et d'un ordinateur.
- Faire participer les parents à divers aspects du programme.
- Être dispensé par un enseignant ou une enseignante patient(e), maternel(le), doux(ce), souple, créatif(ve), hautement qualifié(e) et expérimenté(e) qui ait de l'humour et qui aime les enfants.
- Pouvoir compter sur l'appui de l'administration.

Un programme idéal de langue française partagerait la plupart de ces caractéristiques mais serait légèrement plus orienté vers l'instruction que les programmes de langue anglaise. En outre, le programme et le matériel pédagogique devraient être conçus spécifiquement à l'intention des enfants francophones et non adaptés à partir d'un programme de langue anglaise. Le programme idéal devrait être dispensé dans une école de langue française et ne devrait pas être utilisé pour l'immersion des enfants non francophones.

Les réponses à la question qui demandait de classer les caractéristiques qui distinguent le programme idéal des autres semblent indiquer que la principale différence est l'enseignant ou l'enseignante. Pour se renseigner exactement sur ce que font les enseignants et enseignantes des programmes exemplaires,

il faut examiner la classe sur place. C'est ce que nous nous proposons de faire dans la dernière partie de ce chapitre.

Analyse approfondie de certains programmes exemplaires

L'étape suivante du projet consistait à identifier un ensemble de programmes exemplaires pour les étudier en profondeur. Parmi ces programmes, cinq ont été sélectionnés pour constituer des études de cas. Ce sont les résultats primaires de ces études qui sont brièvement passés en revue dans les sections qui suivent. La première section présente les résultats de l'enquête effectuée auprès des enseignants et enseignantes exemplaires, des parents et des directeurs et directrices d'école, et la section suivante les données fournies par les études de cas.

Méthode

Les procédures suivantes ont été utilisées pour recueillir des informations sur les programmes exemplaires de jardin d'enfants aux fins d'étude approfondie.

1. Au printemps, des enseignants et enseignantes de programmes exemplaires de jardin d'enfants ont rempli les questionnaires administrés préalablement à un échantillon aléatoire d'enseignants et d'enseignantes avec une différence clé : on a demandé aux enseignantes et enseignants sélectionnés de donner les réponses en se référant à leur propre programme plutôt qu'à un programme idéal. Les noms des enseignants et enseignantes exemplaires avaient été fournis par les conseillères et conseillers visés par l'enquête (environ la moitié ont effectivement désigné un enseignant ou une enseignante). Une lettre a été envoyée à chaque conseil scolaire pour demander la permission de procéder à une étude approfondie du programme sélectionné.

2. On a choisi les 20 programmes (en Ontario, au Québec et en Colombie-Britannique) qui correspondaient de plus près au programme idéal en veillant à assurer une représentation adéquate des programmes dispensés aux francophones et aux enfants défavorisé(e)s.

3. Les opinions des parents associés aux 20 programmes exemplaires sélectionnés ont été recueillies à partir d'un questionnaire qui cherchait à déterminer dans quelle mesure les parents participaient au programme de jardin d'enfants de leur enfant, s'ils et si elles étaient satisfaits du programme qui lui était dispensé et ce qu'ils et elles considéraient comme un programme de jardin d'enfants idéal.

   Une trousse contenant les questionnaires, des lettres d'accompagnement et des enveloppes-réponses a été envoyée à chaque école. On a demandé à l'enseignant ou à l'enseignante de distribuer le questionnaire aux parents.

4. Les directeurs et directrices des 20 écoles qui offraient des programmes exemplaires de jardin d'enfants ont été invités à remplir un questionnaire concernant l'école et le jardin d'enfants.

Résultats

Résultats en provenance des enseignants et enseignantes exemplaires

Quarante-huit questionnaires ont été renvoyés en tout par les enseignantes et enseignants désignés comme exemplaires par les conseillers et conseillères, soit un taux de réponse de 91 %. En général, les programmes désignés étaient remarquablement semblables au programme modèle (présenté dans la section précédente) imaginé par un échantillon aléatoire d'enseignants et enseignantes et de conseillers et conseillères. La différence essentielle était que les enseignants et enseignantes avaient encore plus tendance que les conseillers et conseillères à favoriser le jeu par rapport à l'instruction. En fait, les enseignantes et enseignants désignés préféraient le jeu à l'instruction dans une proportion de 3 à 1 au début de l'année et de 2 à 1 à la fin de l'année, telle que mesurée par le nombre de minutes consacrées à chaque activité.

Résultats des questionnaires aux parents

Cent quarante-trois questionnaires ont été renvoyés en tout. Compte tenu de la méthode de dissémination quelque peu indirecte, un taux de réponse de 44 % semble assez bon. Les résultats indiquent généralement que les parents avaient une éducation supérieure à la population générale. Environ 43 % des mères et des pères indiquaient avoir mené à bien des études supérieures par opposition à 27 % de la population générale. Les parents étaient également plus aisés financièrement que la famille canadienne typique. Environ 75 % de l'échantillon a indiqué un revenu supérieur à 40 000 $ et 37 % un revenu supérieur à 60 000 $. L'échantillon de parents est également non représentatif des parents en général parce que le programme de jardin d'enfants fréquenté par leur enfant avait été désigné comme exemplaire. Pour ces différentes raisons, les résultats de l'étude ne sont pas nécessairement représentatifs des opinions de tous les parents qui ont des enfants dans des programmes de jardin d'enfants.

Participation des parents

Pour estimer l'étendue de la participation des parents au programme de jardin d'enfants dispensé à leur enfant, le questionnaire demandait aux parents de donner des renseignements sur la communication entre l'école et les parents et sur leur participation à diverses activités. On a commencé par demander aux parents quels types de communication ils et elles avaient établis avec le jardin d'enfants avant le début de l'école. Une majorité de parents s'étaient rendus au jardin d'enfants avec l'enfant, avaient parlé de la classe avec des ami(e)s et des voisin(e)s et/ou téléphoné à l'école pour avoir des renseignements. Beaucoup avaient également assisté à une séance d'orientation ou s'étaient procuré l'énoncé de politique de l'école. Les résultats des parents anglophones et francophones étaient similaires. La seule différence entre les parents francophones et anglophones concernait les visites à domicile de l'enseignant ou de l'enseignante qui étaient mentionnées par seulement 20 % des parents anglophones et par un pourcentage encore plus faible de parents francophones.

Ensuite, on a demandé aux parents s'ils et si elles avaient participé à diverses activités depuis le début du programme et dans quelle mesure. Quasiment tous les parents parlaient du jardin d'enfants avec leur enfant au moins une fois par semaine. La plupart des parents déposaient et venaient chercher leur enfant au moins une fois par semaine. Par contre, la majorité des parents n'aidaient jamais l'enseignant ou l'enseignante dans la classe et peu discutaient de l'enfant ou du programme avec lui ou avec elle plus souvent qu'une fois par mois. Les parents anglophones avaient davantage tendance que les parents francophones à déposer ou à venir chercher leur enfant, à aider l'enseignant ou l'enseignante dans la

classe, à parler du jardin d'enfants avec leur enfant et à discuter du programme avec l'enseignant ou l'enseignante.

À la question qui leur demandait si l'enseignant ou l'enseignante encourageait leur participation à certaines des activités effectuées en classe, 59 % des parents ont répondu oui. De même, 59 % des parents ont déclaré que l'enseignant ou l'enseignante les encourageait à participer à certaines activités éducationnelles à la maison. L'activité de loin la plus courante à cet égard était la lecture (46 % de ceux qui se disaient encouragés à participer).

Éléments d'un bon programme

Les questionnaires devaient permettre d'établir une comparaison entre les opinions du personnel enseignant et des parents concernant les objectifs d'un programme de jardin d'enfants idéal. Comme dans l'enquête auprès du personnel enseignant, on a demandé aux parents de classer par ordre de priorité les huit objectifs généraux du jardin d'enfants : préparation scolaire aux années subséquentes, développement des sentiments d'amour-propre, développement du désir d'apprendre, adaptation aux autres enfants dans la classe, sensibilisation aux valeurs de la communauté et de la société, adaptation à l'école et aux tâches scolaires usuelles, développement des aptitudes à résoudre les problèmes et développement général du langage. De façon générale, le personnel enseignant et les parents voyaient de la même façon ce qu'un bon programme de jardin d'enfants devrait s'efforcer d'offrir aux élèves. Les différences entre le personnel enseignant et les parents étaient significatives dans le cas de quatre objectifs : le personnel enseignant donnait relativement davantage d'importance au développement de l'amour-propre et au développement des aptitudes linguistiques. Les parents avaient davantage tendance à insister sur la préparation scolaire et le désir d'apprendre. La seule différence significative entre les parents francophones et anglophones concernait la sensibilisation aux valeurs de la communauté : les parents francophones avaient tendance à lui accorder davantage d'importance (moyenne=5) que les parents anglophones (moyenne=5,7).

Les parents étaient d'accord avec le personnel enseignant sur le fait que la préparation scolaire devrait être l'objectif le moins important d'un programme de jardin d'enfants idéal (bien que les parents lui aient accordé nettement plus d'importance que le personnel enseignant). En fait, la moitié des parents interrogés classaient « simplement s'amuser et aimer l'école » en tête de liste des objectifs d'un programme de jardin d'enfants idéal. Seulement 3 % classaient cet objectif en fin de liste et le reste au milieu. Les parents anglophones avaient davantage tendance à mettre le plaisir en tête de liste (53 %) que les parents francophones (28 %).

Ces résultats suggèrent que la plupart des parents se situaient sans équivoque du côté du jeu dans la dichotomie entre le jeu et la préparation scolaire. Interrogés directement, 98 % des parents convenaient que le jeu aide les enfants à apprendre et à se développer. Ceci contredit l'idée que les parents des enfants de jardin d'enfants sont préoccupés par le manque d'importance accordé aux activités scolaires (bien que ces parents puissent ne pas être représentatifs de tous les parents des enfants de jardin d'enfants). Seuls, 7 % des parents considéraient la préparation scolaire comme l'objectif le plus important. Cinq pour cent classaient cet objectif en deuxième position. Ceux et celles qui convenaient que le jeu aide les enfants à apprendre ont été invités à énumérer les aptitudes spécifiques facilitées par le jeu. Les aptitudes le plus souvent mentionnées étaient la collaboration, les aptitudes sociales, la coordination, le partage, la résolution des problèmes, les aptitudes linguistiques et l'imagination.

Évaluation du programme de jardin d'enfants

Il est important de savoir, non seulement comment les parents voient un programme de jardin d'enfants idéal, mais aussi s'ils et si elles sont satisfaits du programme qui est dispensé à leur enfant. On s'attendait à ce que ces parents soient satisfaits étant donné que l'échantillon était tiré des 20 programmes finalement sélectionnés comme exemplaires. Cette attente a été validée par les résultats. Pour chacun des huit grands objectifs de jardin d'enfants, les deux tiers au moins des parents étaient satisfaits des progrès de leur enfant au cours de l'année. Plus de 80 % étaient satisfaits des progrès de leur enfant dans les deux secteurs les plus importants pour les parents : le développement de l'amour-propre et le désir d'apprendre. Environ 90 % étaient satisfaits des progrès de leur enfant dans les deux secteurs qui suivaient : l'adaptation aux autres enfants et l'adaptation aux tâches scolaires usuelles. Il est intéressant de noter que c'est sur le plan du développement de leur enfant en termes de préparation scolaire aux années subséquentes que les parents avaient tendance à être le moins satisfaits. Soixante-huit pour cent de tous les parents et seulement 60 % des parents qui classaient la préparation scolaire au premier ou au deuxième rang des objectifs du jardin d'enfants étaient satisfaits de cet aspect du programme. De plus, 53 % des parents qui plaçaient la préparation scolaire en première ou en deuxième position n'étaient pas satisfaits du développement des aptitudes à résoudre les problèmes chez leur enfant (il faut rappeler que ces parents représentaient seulement 12 % des répondants et répondantes).

Les parents aimaient de nombreux aspects différents du programme de jardin d'enfants de leur enfant. Près d'un quart pensaient que l'enseignant ou l'enseignante était le meilleur élément du programme. Les parents aimaient également la variété des activités et des disciplines proposées. Et ils et elles appréciaient que leur enfant s'amuse tout en apprenant. En fait, il y avait peu d'aspects du programme de jardin d'enfants qui ne satisfaisaient pas les parents. À la question qui leur demandait s'il y avait quelque chose qui avait besoin d'amélioration, la moitié n'ont rien répondu. Les autres faisaient certaines suggestions : par exemple, réduire la taille des classes, ou insister davantage sur les activités scolaires. Les parents ne pensaient pas non plus qu'il y avait beaucoup de choses que leur enfant n'aimait pas dans la classe de jardin d'enfants. La plupart des parents (68 %) ne mentionnaient rien à ce sujet.

Résultats du questionnaire aux directeurs et directrices d'école

Sur les 20 directrices et directeurs d'école contactés, 14 ont répondu au questionnaire qui leur avait été soumis. Bien que ce chiffre soit trop faible pour permettre une analyse statistique systématique, les réponses fournissent certaines indications générales. On avait demandé aux directeurs et directrices d'école de donner leur avis sur les caractéristiques d'un programme idéal de jardin d'enfants. Il semble que leurs opinions aient été en accord étroit avec celles du personnel enseignant. Par exemple, ils et elles estimaient que le développement de l'estime de soi constituait l'objectif le plus important du jardin d'enfants alors que la préparation scolaire était le moins important. Ils et elles consacraient la plus grande partie de la journée au jeu libre tout en augmentant le temps alloué à l'instruction à mesure que l'année progressait. Ils et elles semblaient également convenir que la qualité des interactions entre enseignant ou enseignante et enfant et les qualités de l'enseignant ou de l'enseignante étaient les facteurs de distinction les plus importants entre un programme ordinaire et un programme exemplaire. On a également posé aux directeurs et directrices certaines questions sur le programme de jardin d'enfants de leur école. Dans cet échantillon, il semble que les directeurs et directrices d'école :

- aient estimé que la majorité de la responsabilité du programme de jardin d'enfants reposait sur l'enseignant ou l'enseignante, suivi(e) par le conseil scolaire et le directeur ou la directrice de l'école;
- aient jugé que la transition entre le jardin d'enfants et la première année n'était pas différente des autres transitions au sein de l'école élémentaire;
- aient communiqué avec les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants une fois par semaine ou même une fois par jour;
- aient indiqué que les classes de jardin d'enfants partagent souvent les installations de l'école comme la salle de gymnastique, la bibliothèque et la cour de récréation;
- aient déclaré que les parents faisaient souvent des compliments sur l'enseignement dispensé au jardin d'enfants;
- aient indiqué que le programme de jardin d'enfants avait son propre budget pour acheter du matériel, lequel s'établissait habituellement entre mille et quelques milliers de dollars.

Études de cas

Vue d'ensemble

Cinq classes de jardin d'enfants ont été sélectionnées aux fins d'analyse intensive conformément aux procédures décrites précédemment dans ce chapitre. Les critères de sélection comprenaient la désignation comme programme exemplaire par un conseiller ou une conseillère du cycle primaire ou un autre éducateur ou une autre éducatrice ainsi que les rapports individuels des enseignants et enseignantes dont les convictions et les pratiques devaient être conformes aux idéaux définis par l'enquête nationale. La sélection finale tenait également compte de la représentativité des cas en fonction de paramètres en rapport avec la langue, le niveau (maternelle et jardin d'enfants), le statut minoritaire des enfants et la géographie. Une limitation de la « représentativité » était que toutes ces classes ont été visitées au mois de mai, moment de l'année où les habitudes sont bien établies.

Les études de cas avaient pour objet de donner corps aux idéaux de théorie et de pratique que nous avions identifiés à l'issue de l'analyse des publications, des rencontres avec les groupes cibles et de l'enquête nationale. Plusieurs méthodes de recherche ont été utilisées qui combinaient des techniques à la fois qualitatives et quantitatives. Les enseignantes et les enfants ont été observés et interviewés et le niveau de correspondance entre enseignante et enfant a été examiné. Dans ce cadre, diverses techniques particulières ont été appliquées et sont décrites dans la section suivante. On a également interviewé le directeur ou la directrice de l'école dans le but de constituer un tableau systémique de ces classes. Les directeurs et directrices d'école ont pu nous éclairer sur le rapport du jardin d'enfants avec l'école et, dans certains cas, avec la collectivité.

Nous nous attendions à ce que ces études de cas illustrent de façon concrète certaines des abstractions et des généralisations, telles que l'orientation axée sur l'enfant et l'apprentissage actif, qui sont associées aux programmes de jardin d'enfants efficaces. Nous ne nous attendions pas à retrouver dans chaque classe toutes les dimensions d'un programme efficace. Nous ne nous attendions pas non plus à dégager une formule de réussite définitive. Nous nous attendions plutôt à voir émerger diverses pratiques

efficaces avec certains éléments en commun. Notre espoir était que ces descriptions encourageraient la poursuite de la réflexion et des débats parmi les enseignants et enseignantes et les autres personnes intéressées par cet élément essentiel du processus d'éducation.

Méthodes utilisées pour les études de cas

On s'est rendu deux jours de suite, le matin, dans cinq classes de jardin d'enfants. Deux personnes étaient chargées chaque fois de l'observation. L'une de ces personnes devait enregistrer le comportement de l'enseignante (pour juger de la pertinence du programme par rapport au niveau de développement des enfants) et le fonctionnement de toute la classe, et interviewer l'enseignante et cinq enfants cibles. Un minimum d'une heure a été consacré chaque jour à l'observation de l'enseignante. L'autre personne était chargée d'observer le comportement de chacun(e) des cinq enfants cibles pendant des sections de dix minutes chacun des deux jours et d'interviewer le directeur ou la directrice de l'école. Ces deux personnes ont rédigé un compte rendu de leurs observations. Les comptes rendus du comportement des enfants comprenaient un codage du jeu conformément au système de Rubin (voir le chapitre sur le jeu dans l'analyse des publications). En outre, les directives de Nash pour l'observation du jardin d'enfants, utilisées au chapitre 5, ont été incorporées aux procédures d'observation et aux questions d'entrevue. Toutes les entrevues ont été enregistrées sur cassette.

Tous les comportements de l'enseignante et de l'enfant cible ainsi que de son ou ses partenaire(s) ont été enregistrés sur des feuilles d'observation. Les observations ont été consignées sous forme de récit. Le langage a été enregistré mot pour mot chaque fois que c'était possible. En outre, les heures ont été notées régulièrement, particulièrement en cas de changement de routine. Le contexte était noté dans une colonne séparée et les niveaux de jeu ont été codés plus tard en fonction de ce contexte. Des questionnaires ont été distribués aux parents des enfants des classes désignées et l'enseignante et le directeur ou la directrice ont également reçu un questionnaire supplémentaire à remplir.

Résultats des études de cas

Les cinq écoles étaient situées dans des collectivités de tailles différentes et réparties dans tout l'Ontario, avec une école au service d'une collectivité rurale. L'une d'elles était une école de langue française et l'une des quatre écoles de langue anglaise avait un grand nombre d'élèves d'anglais langue seconde. Les effectifs des écoles allaient de 381 à 535 élèves, avec une médiane de 465 élèves. Trois des écoles commençaient à la maternelle et allaient jusqu'en 8^{e} année alors que les autres s'arrêtaient respectivement en 5^{e} et en 6^{e} année.

Antécédents et qualifications des enseignantes

Les cinq enseignantes avaient à la fois qualifications et expérience. La plupart avaient suivi des cours supplémentaires après avoir obtenu le brevet d'enseignement de l'Ontario et l'une d'elles avait une maîtrise en éducation. Plusieurs enseignantes avaient également reçu une formation en éducation de la petite enfance. Toutes les cinq enseignaient depuis plus de huit ans. La plupart avaient enseigné différentes années entre le jardin d'enfants et la cinquième année.

Philosophie des enseignantes

Chaque enseignante avait une philosophie bien définie de l'enseignement et partait de cette philosophie pour planifier ses activités en classe, comme en témoignait la façon particulièrement passionnée et cohérente dont elle pouvait discuter de ses décisions en matière d'objectifs (pour la classe et pour chacun(e) des enfants), de ses pratiques et du rapport entre ses décisions et les principes auxquels elle croyait. Ces décisions couvraient toute la gamme depuis les grandes questions associées au programme d'études et à l'organisation de la classe jusqu'aux détails concernant un incident spécifique avec un ou une enfant particulier(ère). Les philosophies des enseignantes étaient variées et semblaient être le fruit de leur formation et de leur expérience. Chaque enseignante semblait organiser ses activités autour d'un principe ou d'une métaphore centrale. L'une insistait sur la création d'un milieu qui soit une source de sécurité pour les enfants parce qu'elle était impressionnée par la façon dont les enfants s'épanouissaient dans un environnement où ils et elles pouvaient prendre des risques. D'autres assumaient un rôle de facilitation mais insistaient sur le fait qu'il est important d'observer les interactions avec soin et d'intervenir de façon naturelle sans s'imposer. De façon générale, les enseignantes semblaient donner la préférence au jeu comme méthode d'apprentissage, avec des composantes à la fois dirigées et non dirigées. C'est ainsi que le rôle de l'enseignante était de fournir aux enfants des occasions de jeu qui répondent aux objectifs de développement des enfants de jardin d'enfants.

Toutes les enseignantes tenaient à ce que les besoins intellectuels, sociaux et affectifs de chaque enfant soient satisfaits. Cependant, il semble qu'il y ait eu des différences de degré, certaines enseignantes insistant davantage sur la satisfaction des besoins affectifs des enfants alors que d'autres accordaient relativement plus d'importance à l'acquisition du langage, des mathématiques et des aptitudes à résoudre les problèmes. Ensemble, ces enseignantes illustraient les tendances générales de la théorie du développement mental avec certaines idées maturationnistes (voir le chapitre 5).

Tenue de dossiers

Plusieurs enseignantes tenaient un dossier détaillé des activités des enfants. Par exemple, une enseignante notait les activités choisies par les enfants et utilisait un guide d'observation élaboré par Nash. Une seconde enseignante évaluait systématiquement les progrès des enfants en observant leurs activités, en tenant à jour un dossier de travail pour chaque enfant et en notant la participation de chaque enfant dans la classe.

Description des programmes

Les programmes de jardin d'enfants observés duraient entre 2,5 et 3 heures, à l'exception d'un programme d'une journée entière. Habituellement, l'emploi du temps variait quelque peu d'un jour à l'autre. Dans l'un des programmes, par exemple, il y avait lecture d'histoires le lundi, gymnastique le mardi et le jeudi, bibliothèque le mercredi et musique le vendredi. Les emplois du temps différaient aussi sur le plan de la durée de chaque activité. Plusieurs enseignantes semblaient donner la faveur à des périodes de temps assez longues où plus d'une heure pouvait être consacrée à une seule activité alors que d'autres avaient tendance à planifier davantage d'activités dont chacune durait moins longtemps.

Programmes exemplaires de jardin d'enfants : jeu, langage et camarades

Cette section donne des exemples extraits des classes efficaces de jardin d'enfants sélectionnées pour les études de cas dans les secteurs du développement de l'enfant examinés dans les chapitres précédents,

à savoir, a) jeu et résolution des problèmes, b) langage et alphabétisation et c) relations entre camarades et image de soi.

Comme les programmes différaient dans l'importance qu'ils accordaient à chacun de ces aspects, on compare dans chaque section plusieurs exemples de chaque programme afin de présenter les différences entre les pratiques en fonction des convictions des enseignantes sur l'éducation au jardin d'enfants.

Le jeu et la résolution des problèmes

Notre observation des programmes exemplaires de jardin d'enfants a révélé différentes façons d'aborder le jeu et la résolution des problèmes. Ces différentes approches comprenaient le jeu choisi exclusivement par l'enfant, le jeu essentiellement facilité par l'enseignante et le jeu qui regroupait des éléments choisis par l'enfant et choisis par l'enseignante.

Étude de cas n° 1. Andrea. Dans cette classe, les enfants étaient exclusivement responsables du choix de leurs activités et de leurs partenaires de jeu. La résolution des problèmes était un résultat naturel du jeu solitaire avec du matériel attirant pour l'enfant et du jeu social-interactif avec les camarades. Pendant les deux jours d'observation, on a noté que les enfants s'adonnaient à toute une gamme d'occupations, lesquelles comprenaient les jeux qu'ils et elles créaient eux-mêmes et les activités que l'enseignante avait préparées et laissées dans les différents secteurs d'apprentissage. On a remarqué que les activités traditionnelles comme la maison, les cubes, le sable, l'eau et la peinture ne constituaient pas nécessairement les occupations favorites des enfants. Les secteurs réservés à l'artisanat, aux mathématiques, à la lecture et aux sciences présentaient un intérêt égal pour les enfants, et tous les secteurs de la classe semblaient être constamment utilisés. Tandis que nous les observions, les enfants étaient toutes et tous occupés à une activité ou en train de passer consciemment à l'activité suivante. Il n'y avait pas d'exemple d'errance ou d'un apparent manque d'intérêt. Au cours de l'entrevue, Andrea a expliqué qu'elle choisit et modifie les activités qu'elle propose aux enfants en fonction de leur niveau d'intérêt. Si un secteur d'apprentissage est libre pendant un jour ou deux, un matériel nouveau y est placé pour stimuler l'intérêt des enfants.

Andrea se joint souvent au jeu des enfants et les aide à élargir leurs idées, à envisager des solutions de rechange, à ajouter un aspect supplémentaire à leur jeu, comme l'enregistrement des interactions, et à utiliser un langage riche et significatif. Elle a l'art d'entrer dans le jeu des enfants et d'en sortir sans les déranger. Ceci a été observé dans sa façon de jouer dans le centre du bureau de poste. Andrea a commencé par demander à une enfant qui était assise toute seule si elle pouvait lui acheter des timbres, ce à quoi l'enfant a répondu avec empressement. Andrea s'est alors assise tranquillement pour écrire des notes à divers(es) élèves à faire livrer par le facteur. Les autres l'ont observée et ont commencé à « saisir » l'idée de la rédaction et de l'expédition des notes. Lorsqu'Andrea a senti que les enfants pouvaient continuer sans elle, elle a tranquillement quitté le centre. Plusieurs enfants sont venu(e)s la trouver avec des lettres qu'elle a acceptées mais elle n'est pas retournée au centre du bureau de poste, choisissant plutôt de se rendre dans d'autres secteurs de la classe pour y faciliter le jeu. À la fin de sa visite dans chaque secteur, Andrea répondait aux enfants qui continuaient à l'approcher tout en se déplaçant vers le secteur suivant.

Étude de cas n° 3. Melissa. Pendant le temps assigné au jeu libre, Melissa se consacrait à de petits groupes d'enfants ou à un(e) enfant particulier(ère). Par exemple, elle a demandé à un groupe d'enfants de l'aider à nettoyer la cage du hamster pendant que les autres jouaient. À un autre moment, elle a aidé

un enfant qui cherchait quelque chose à faire à trier la collection des vieilles boîtes pour enlever les morceaux pointus ou coupants qui risquaient de s'y trouver. Plus tard, l'enfant s'est mis à jouer avec ces boîtes. Deux filles ont également lu un livre chacune à Melissa pendant cette période. Pendant l'entrevue, Melissa a mentionné que ce temps libre est intégré à son programme pour lui donner l'occasion d'observer le jeu des enfants et d'intervenir lorsqu'elle le juge approprié pour élargir le jeu ou poser des questions sur les concepts en cause. La résolution des problèmes était souvent facilitée par l'intervention de l'enseignante et les questions bien choisies qu'elle posait aux enfants.

Pendant les périodes consacrées au jeu dirigé par l'enseignante, Melissa concentrait son attention sur l'un des trois groupes qu'elle avait constitués. Nous l'avons observée tandis qu'elle aidait les enfants à se mettre en train dans le centre des marionnettes, à formuler ce qu'ils et elles voulaient faire et à trouver les outils et les fournitures avec quoi fabriquer leur produit. Étant donné l'importance de la population ALS dans cette classe, cette méthode basée sur l'exemple et l'encouragement à résoudre verbalement les problèmes est sans doute particulièrement efficace pour promouvoir l'acquisition des concepts par le langage. Melissa a expliqué, au cours de l'entrevue, qu'elle estime que l'activité en petits groupes est le meilleur moyen de répondre aux demandes de beaucoup d'enfants en même temps. Le temps consacré aux activités dirigées est conçu de façon telle que deux groupes peuvent commencer à fonctionner de façon indépendante avec une supervision seulement occasionnelle de l'enseignante. Cet arrangement la laisse libre de travailler avec le troisième groupe. Melissa planifie toujours le temps consacré aux activités dirigées de façon à inclure deux activités indépendantes et une activité qui requiert son attention. La rotation des groupes garantit que chaque enfant fera l'objet d'une attention plus individualisée de la part de l'enseignante.

Étude de cas n° 4. Kim. En décrivant son programme, Kim a indiqué que c'était un programme axé sur l'activité et que, dans une grande mesure, cette activité était le jeu. Nos observations ont indiqué que le jeu était tantôt choisi par l'enfant tantôt dirigé par l'enseignante. Les choix des enfants, effectués en début de journée, donnaient lieu à des réservations. Leur dossier et une carte portant leur nom étaient placés dans des poches situées dans chaque centre. Comme chaque enfant savait que sa place était réservée, personne n'avait besoin de se précipiter. Il y avait tous les jours des périodes consacrées au jeu dirigé par l'enseignante qui prenait la forme d'activités mathématiques ou thématiques. Des activités de résolution des problèmes étaient intégrées à presque tous les secteurs de jeu dans la classe de Kim. Par exemple, les activités mathématiques avaient des objectifs spécifiques qui requéraient des enfants qu'ils ou elles résolvent tout seuls des situations comme la formation de dessins géométriques identiques avec des blocs magnétiques ou la construction d'un train-calendrier en reliant dans l'ordre des chiffres de 1 à 30. Les jeux associés à l'ordinateur exigeaient des enfants non seulement qu'ils et elles découvrent comment faire marcher l'ordinateur mais aussi comment suivre les instructions du jeu informatique. Les pièces à assembler du « village » exigeaient des enfants qu'ils et elles planifient la construction de routes, de ponts et de tunnels. L'enseignante intervenait souvent dans les situations naturelles qui posaient un problème mais prenait soin de faire participer les enfants à l'élaboration des solutions.

Quelle que soit la forme du jeu, l'enseignante restait continuellement à la disposition des enfants qui désiraient la consulter ou être autorisé(e)s à sortir de leur centre. Elle se déplaçait dans la classe, particulièrement pendant les activités mathématiques, pour observer et pour parler aux enfants de ce qu'ils et elles étaient en train de faire. Le reste du temps, les enfants pouvaient venir la trouver dans son fauteuil à bascule pour discuter avec elle de leurs activités. Elle avait décidé de ne pas intervenir

directement dans leur jeu, particulièrement le jeu socio-dramatique, et elle n'en aurait d'ailleurs pas eu le temps car elle était sans cesse occupée à parler avec les enfants qui venaient la trouver individuellement avec leur dossier.

Langage et alphabétisation

Étude de cas n° 2. Lise. Dans ce jardin d'enfants de langue française, nos observations ont clairement indiqué que tous les secteurs du programme visaient à favoriser le développement du langage. Depuis le moment où ils et elles arrivaient à l'école le matin jusqu'à ce qu'ils et elles partent déjeuner, ces enfants étaient encouragés à utiliser le langage. Il était particulièrement intéressant de noter que les enfants se limitaient au français bien qu'il y ait eu un certain nombre d'enfants en provenance de familles anglophones. Le problème de l'assimilation de la culture et de la langue françaises dans les collectivités anglophones ne semblait certainement pas se poser ici. Une chose intéressante est arrivée pendant les entrevues avec les enfants. L'une des cinq enfants cibles venait d'une famille anglophone et, n'étant arrivée dans ce secteur francophone qu'en septembre, était donc essentiellement anglophone. Cependant, lorsqu'on lui a demandé en anglais, au cours de l'entrevue, si elle parlait anglais, elle a répondu « Oui » et lorsqu'on lui a demandé de dire « Hello » dans le microphone, elle a répondu en disant « Allô! ».

L'utilisation du langage oral était encouragée à l'arrivée, quand tout le monde se réunissait sur le tapis, après les activités et après la collation. Lise invitait les enfants à entamer la conversation avec un(e) ami(e) ou un petit groupe d'ami(e)s. En outre, l'un de ses objectifs, au moment de la collation, était de donner aux enfants l'occasion d'effectuer des échanges sociaux. Lise pouvait alors suivre leurs conversations pour déterminer quels étaient leurs intérêts et leur niveau de développement linguistique. Il y avait, en outre, des activités linguistiques orales plus systématiques telle « l'heure du partage » qui donnait tous les jours à chaque enfant l'occasion d'apporter quelque chose ou de raconter une histoire. Lise invitait les enfants à parler en leur posant des questions. Celles-ci servaient de modèle linguistique aux autres enfants qui avaient également la possibilité de poser des questions. Les enfants savaient écouter avec attention. Nos observations ont indiqué que les enfants étaient attentifs parce qu'ils et elles étaient intéressés et pas nécessairement parce que c'était la règle. Ils et elles avaient appris à respecter le temps de parole de l'autre et s'attendaient à ce que la même chose se produise lorsque viendrait leur tour de parler. Parmi les autres activités organisées, mentionnons le « temps de partage » qui suivait tous les jours la collation. C'était l'occasion pour certain(e)s enfants de parler d'un livre qu'ils ou elles étaient en train de regarder ou d'une expérience qu'ils ou elles avaient faite ce matin à l'école. Outre le partage des histoires et des expériences, les enfants avaient l'occasion de faire des présentations à la classe. Certaines des présentations que nous avons observées concernaient un oiseau en bois fabriqué dans le centre de travail du bois, un livre de peintures dont la confection avait pris plusieurs jours, une structure en lego accompagnée d'une histoire, et plusieurs dessins au tableau accompagnés d'un commentaire verbal. Bien que nous n'ayons pas observé de séquence d'art dramatique, Lise a indiqué que cela arrivait et que les enfants faisaient aussi des présentations de marionnettes à la classe. Les membres de l'auditoire étaient encouragé(e)s à poser des questions aux présentateurs et présentatrices, ce qui, à son tour, développait leur aptitude à formuler et à exprimer des questions intelligentes. Pour poser des questions pertinentes, les enfants devaient apprendre à se mettre à la place de l'autre. Les exercices quotidiens de mise en train donnaient également l'occasion aux enfants d'utiliser le langage avec toute la classe. Les activités de chant, de modulation et de récitation de poèmes avec toute la

classe donnaient à beaucoup d'enfants l'anonymat dont ils et elles avaient besoin pour utiliser le langage de cette façon.

Outre les occasions de langage oral offertes aux enfants dans les différents secteurs du programme d'études, Lise avait affecté une importante partie de sa classe à un centre de développement linguistique. Les enfants étaient encouragés à parler tandis qu'ils et elles s'adonnaient deux par deux ou en petits groupes à des activités très diverses. Ces activités avaient été préparées avec, outre la composante de langage oral, des objectifs d'apprentissage spécifiques en vue. On a observé qu'elles encourageaient les enfants à reconnaître les lettres de l'alphabet, à apparier les majuscules et les minuscules, à apprendre l'ordre des lettres, à tracer des lettres, à lire, à se préparer à la lecture en pratiquant des activités comme la progression de gauche à droite et bien d'autres choses. Le centre de l'ordinateur offrait également une importante variété de jeux linguistiques aux enfants.

Étude de cas n° 3. Melissa insiste très fort sur le développement du langage et a adopté une approche globale de l'alphabétisation. Elle estime que ceci est particulièrement important pour les enfants de cette région qui proviennent essentiellement de familles où l'anglais n'est pas la première langue. Un temps considérable est consacré tous les jours aux activités qui encouragent le développement linguistique. Ces activités comprennent les exercices de mise en train (la prière, le temps qu'il fait, les nouvelles, le calendrier, les chansons d'accueil), l'heure du partage, le temps consacré aux histoires, les jeux à base de mouvement qui font intervenir le langage, la lecture en choeur et d'autres activités linguistiques, et les discussions sur des thèmes donnés.

Melissa croit que les enfants s'aident mutuellement à développer leurs aptitudes linguistiques en jouant ensemble. « Ils et elles apprennent à se servir du langage par la pratique ». La timidité n'a pas sa place dans le jeu alors que les enfants se sentent souvent mal à l'aise lorsqu'ils et elles doivent parler devant tout le monde. Lorsque les enfants jouent, ils et elles n'ont pas peur de prendre des risques et se corrigent mutuellement. Melissa a raconté qu'on entendait parfois les enfants se servir des mots de l'enseignante pour s'aider les un(e)s les autres. Par exemple, on avait entendu une enfant proposer : « Maintenant, on essaie de dire ensemble *THursday* » en mettant sa langue entre ses dents.

Étude de cas n° 4. Kim déclare suivre une approche globale de l'alphabétisation selon laquelle l'apprentissage linguistique concerne tous les secteurs du programme d'études. Il n'y a pas de période réservée tous les jours à l'apprentissage spécifique du langage. Kim a recours à diverses méthodes pour enseigner le langage. Le langage oral est utilisé dans le cadre des exercices de mise en train, du partage des nouvelles quotidiennes de la maison, des activités liées au calendrier, de l'heure du partage, des conversations individuelles quotidiennes avec l'enseignante et du jeu avec les camarades.

Les enfants développent leur faculté d'attention au langage en écoutant les annonces du matin, les nouvelles quotidiennes de leurs ami(e)s, les histoires lues par l'enseignante ou par leur camarade de lecture plus âgé(e), et aussi grâce à un système soigneusement élaboré par Kim qui lui permet d'attirer l'attention alternativement de la moitié de la classe (les groupes de la Terre et des Arbres), d'un tiers de la classe (les groupes des livres d'histoires), de la classe tout entière (tout le monde vient sur le tapis), de groupes de deux enfants (comme les couples de collaboration pour les mathématiques) ou de chaque enfant en particulier. Dans son système, Kim compte jusqu'à trois. Lorsqu'elle arrive à trois, tous les enfants doivent écouter. Il incombe effectivement aux enfants d'écouter pour savoir quel groupe ou quelle personne l'enseignante a appelé. En outre, Kim utilise diverses formules bien établies

pour encourager les enfants à l'écouter — par exemple, où aller la trouver lorsque l'on veut sortir d'un centre et que faire lorsqu'on a des problèmes ou qu'on a besoin d'aide. En fait, comme le remarque Kim, « Les enfants ne savent jamais si je vais leur demander de venir me trouver dans mon fauteuil à bascule ou d'aller près du tableau à feuilles mobiles ou de se mettre en rang à la porte, alors il faut vraiment qu'ils et elles écoutent ».

L'expérience d'alphabétisation avec les livres est favorisée de diverses façons. Les enfants sont clairement encouragé(e)s à écouter les histoires et à faire preuve de la plus grande attention lorsque Kim lit. Elle retient leur attention par ses inflexions de voix et ses gestes animés. En outre, elle s'arrête pendant la lecture pour permettre aux enfants de prédire la suite ou de donner leur opinion sur l'histoire. La lecture en couples est pratiquée dans la classe et avec des partenaires de lecture d'une autre classe. Les livres sont mis dans des sacs par auteur si bien que les enfants n'ont pas de difficulté à choisir ceux qui les intéressent. La lecture individuelle est encouragée dans le centre des livres qui est confortable et tranquille et contient toute une variété de publications pour enfants et de livres confectionnés en classe. En outre, les enfants emportent à la maison des livres faits en classe pour les montrer et les faire lire à leurs parents. Les membres de la famille notent ensuite leurs commentaires au dos du grand livre. Ces livres sont écrits par les groupes du livre d'histoires et sont souvent basés sur un thème particulier, comme ce que les enfants aiment manger. En outre, les enfants lisent tous les jours ensemble la page du calendrier, ce qui offre l'anonymat à ceux et celles qui sont trop timides pour lire tout haut devant les autres.

Le programme d'écriture est relié de près au programme de lecture dans cette classe. Kim offre aux enfants des occasions d'écriture variées. Chaque enfant est choisi(e) pour être l'enfant de la semaine pendant une semaine au cours de l'année. Outre un grand nombre d'autres activités spéciales, l'enfant de la semaine a une histoire écrite à son sujet sur une grande feuille. Kim illustre certains mots dans chaque phrase pour aider les enfants à lire l'histoire. Chaque enfant reçoit ensuite un livre basé sur sa propre histoire avec une phrase sur chaque page qu'il ou elle peut illustrer.

Lorsqu'on lui a demandé si les enfants s'aidaient mutuellement sur le plan du développement du langage, Kim a répondu, « Absolument. C'est important que les enfants se voient aussi comme des facilitateurs. Lorsque les enfants me demandent quelque chose, je dis, "Qui connais-tu dans la classe qui peut t'aider?" pour qu'ils et elles ne dépendent pas toujours des adultes ». Kim croit que les enfants bâtissent leur amour-propre en aidant les autres. « Les enfants se rendent compte de bonne heure que nous apprenons tous les uns des autres et qu'ils et elles peuvent partir de ce principe toute leur vie ».

Relations entre camarades et amour-propre

Étude de cas n° 1. Andrea a décrit son programme comme un programme actif où les enfants prennent des risques dans un milieu qui les sécurise, reconnaît leurs besoins individuels et leur permet d'être eux-mêmes et elles-mêmes en dehors de tout stéréotype. Andrea croit que son programme prépare les enfants aux activités scolaires formelles tout en leur donnant l'occasion d'apprendre la collaboration et le respect mutuel.

Quand nous étions dans la classe, nous avons observé que les jeux de rôle dans le centre consacré à la maison faisaient intervenir les filles plutôt que les garçons. Au cours de l'entrevue, Andrea a expliqué que ce type de conduite stéréotypique n'était pas découragé mais qu'elle invitait également les garçons

à participer à ces activités. Par contre, on a observé que le jeu dramatique au bureau de poste était divisé de façon égale entre les garçons et les filles. Andrea a expliqué que le bureau de poste était un centre relativement nouveau dans la classe et était souvent l'activité choisie par un grand nombre d'enfants, filles et garçons. Bien que certain(e)s enfants aient effectivement semblé se rassembler en groupes du même sexe pour des activités comme les cubes, la maison et le partage des livres, on a également observé beaucoup d'enfants en groupes mixtes dans les activités associées aux arts et à l'artisanat, à la peinture et au sable. Les conversations dans les couples mixtes ne différaient pas en qualité des conversations dans les couples du même sexe.

Outre l'attention qui était portée aux stéréotypes sexuels dans la classe d'Andrea, nous n'avons pas observé, pendant notre visite, d'exemples de comportements ou de commentaires en rapport avec la race, la couleur, la religion ou l'aptitude. Il semblait que les enfants et l'enseignante s'acceptaient et se soutenaient mutuellement comme des personnes à part entière et qu'ils et elles avaient appris la collaboration et le respect mutuel pendant leur année de jardin d'enfants, ce qui était, en fait, l'un des objectifs primaires du programme.

L'observation la plus frappante, pendant les deux jours que nous avons passés dans la classe d'Andrea, était peut-être le manque de conflit dans ce groupe d'enfants. En fait, aucun conflit n'a été noté dans le cadre de l'observation des dix enfants cibles et seul un exemple a été observé dans le cadre de l'observation du comportement de l'enseignante. Cet unique conflit était léger et l'enseignante a aidé adroitement les enfants à résoudre le problème par eux-mêmes.

10 h 23. La récréation est finie et les enfants reprennent leurs activités. L'enseignante est à la porte tandis que les enfants entrent dans la classe. De l'autre côté de la pièce, un garçon dans le secteur des gros cubes crie à l'enseignante, « Ces deux-là ne veulent pas me laisser jouer ici! » (Apparemment, seuls deux enfants sont autorisé(e)s à la fois dans ce centre). L'enseignante s'approche et leur demande, « Comment peut-on résoudre ce problème? ». Un garçon suggère qu'on pourrait peut-être laisser trois personnes jouer dans le centre aujourd'hui. L'enseignante demande alors « Et si on essayait pour voir? », puis « Et si ça ne marche pas? ». Un enfant répond « Alors il faudra que quelqu'un s'en aille ». L'enseignante dit « D'accord » et quitte le centre. Les trois garçons se sourient et commencent à s'organiser pour jouer. Il semblait à la personne qui observait que les garçons avaient compris qu'ensemble, ils l'avaient emporté sur le règlement et qu'ils étaient donc maintenant tous du même côté.

Les résultats des entrevues avec les enfants cibles, des entrevues avec l'enseignante et de l'observation des enfants et de l'enseignante ont tous confirmé les déclarations de l'enseignante sur les objectifs qu'elle se proposait, à savoir l'établissement de saines relations entre camarades et le développement de l'amour-propre. Les entrevues ont démontré que l'enseignante avait une connaissance intime des enfants parce qu'elle était en mesure de prédire comment chaque enfant répondrait aux questions posées. Les exemples suivants illustreront ce que l'on vient de dire.

L'enfant n° 1 a déclaré qu'il pense qu'il vient à l'école pour « apprendre des trucs ». Certaines des choses qu'il apprend à l'école sont « les classes et tout ça, et puis faire des choses, sculpter des choses, creuser des Jack-o-Lanterns, dessiner, souffler du maïs à Noël, garder la forme, chanter ». Andrea avait prédit que l'enfant n° 1 dirait qu'il vient à l'école pour « apprendre à jouer avec les autres (c'est ce qu'on lui aurait dit à la maison), peindre et jouer dans la salle de gym ». L'enfant n° 1 a cependant

dit que ses activités favorites à l'école étaient la collation et jouer et courir, mais pas dans la classe. Il est clair que l'enfant n° 1 et Andrea étaient tous deux conscients que les priorités de l'enfant n° 1 n'étaient pas scolaires par nature. Les objectifs à long terme d'Andrea pour l'enfant n° 1 étaient de développer ses fortes aptitudes intellectuelles, particulièrement la lecture et l'écriture et, ce qui est peut-être plus important, de l'aider à élaborer des stratégies de résolution des problèmes dans ses rapports avec les camarades. Le but premier d'Andrea pour l'enfant n° 1 visait donc la socialisation.

Enfant n° 2. Lorsqu'on lui a demandé pourquoi il pense qu'il vient à l'école, l'enfant n° 2 a répondu, craintivement, « pour apprendre ». Andrea avait prédit qu'il dirait qu'« il faut qu'il apprenne, que l'école n'est pas seulement pour s'amuser ». L'enfant n° 2 fait l'objet de pressions considérables à la maison concernant l'école. L'un des objectifs à long terme d'Andrea pour l'enfant n° 2 est donc de l'aider à se détendre et à prendre conscience de ses capacités scolaires, à augmenter sa confiance en lui et son amour-propre.

L'enfant n° 2 a été observé dans le centre du bureau de poste où il écrivait des lettres avant de les distribuer aux autres dans la classe. Les objectifs à court terme d'Andrea pour l'enfant n° 2 dans le cadre de cette activité étaient de l'inviter à faire comme s'il écrivait, à exprimer ses idées et à interagir avec les autres. En permettant à l'enfant n° 2 de porter une lettre à la directrice au bas du couloir, l'enseignante encourageait la prise de risque et l'estime de soi.

L'enfant n° 3 a déclaré qu'elle pense qu'elle vient à l'école « pour apprendre des choses ». L'enfant n° 3 a mentionné en particulier « faire des choses et écrire ». Andrea pensait que l'enfant n° 3 dirait qu'elle vient à l'école pour « apprendre à lire, faire des choses scolaires ». Andrea a décrit l'enfant n° 3 comme une élève douée. Ses objectifs à long terme pour cette enfant étaient donc de l'encourager à garder confiance en elle et à prendre des risques, de l'exposer à un langage riche et de lui offrir beaucoup d'expériences concrètes.

On a demandé à Andrea de décrire ses objectifs à court terme pour l'enfant n° 3 que l'on avait observée en train de jouer dans le centre consacré à la maison. Elle jouait le rôle de la mère et s'occupait du bébé (poupée) tandis que les autres enfants « adultes » étaient au travail au bureau de poste. Les objectifs d'Andrea pour l'enfant n° 3 dans cette activité étaient de lui donner des occasions de pratiquer le jeu d'imagination, d'utiliser le langage et de développer ses aptitudes à la collaboration avec ses camarades. L'enfant n° 3 a indiqué que la chose qu'elle aimait le mieux faire au jardin d'enfants était de « jouer avec mes ami(e)s ».

Étude de cas n° 2. Les 21 enfants de cette classe de jardin d'enfants de langue française étaient homogènes en termes de race, de couleur et de religion. Tous les enfants provenaient de familles catholiques blanches et la majorité de familles où le français était parlé par les deux parents. Dans quelques cas, les enfants avaient un parent francophone et un parent anglophone et, dans plusieurs autres cas, l'anglais était la langue parlée à la maison. Cependant, comme on l'a déjà observé, les enfants parlaient français presque exclusivement dans leurs rapports les uns avec les autres et avec l'enseignante. Dans un cas, on a entendu les enfants utiliser le mot « *marshmallow* » au lieu de « guimauve » mais ce terme a été anglicisé dans son usage ordinaire. Lise a tout de suite plaisanté avec les enfants à ce sujet et les enfants ont accepté sa correction en continuant à plaisanter avec le mot tandis que le jeu se poursuivait.

Il y avait deux enfants qui auraient pu être perçus comme différents par leurs camarades. L'un d'eux était un enfant en difficulté à qui on avait assigné une adjointe d'enseignement à plein temps. Lise nous a informés qu'il avait trois ans d'âge mental et un grave retard de langage. Les autres enfants acceptaient cet enfant, l'écoutait avec patience lorsqu'il présentait son histoire au moment des présentations et n'ont jamais paru manquer de gentillesse à son égard. L'enfant lui-même avait peu de rapports avec les autres, cependant, préférant communiquer avec l'adjointe. Il a approché la personne chargée de l'observation à plusieurs reprises pour lui demander son aide ou pour lui parler de quelque chose qu'il avait fait. L'autre enfant était une naine qui avait des traits de lutin. L'enseignante a déclaré qu'elle était d'intelligence moyenne. Les autres enfants se conduisaient avec elle comme avec n'importe qui bien que nous ayons observé un comportement peut-être plus maternel à son endroit de la part des filles qui l'escortaient souvent de l'autre côté de la pièce ou la serraient dans leurs bras.

Étude de cas n° 5. Les 19 enfants de la classe de maternelle du matin d'Anna provenaient en majorité de familles de travailleurs manuels, d'agriculteurs et d'ouvriers. La classe semblait constituer un groupe homogène dont les valeurs politiques, culturelles et religieuses étaient semblables. L'anglais était la langue parlée dans la famille de tous les enfants. L'école était étroitement liée à l'église catholique.

Cette communauté d'enfants de maternelle était particulièrement active. Il peut être intéressant de noter que nous avons également observé la classe de l'après-midi et que nous l'avons trouvée très semblable, collectivement, à la classe du matin. Les enfants semblaient libres de s'exprimer spontanément aussi bien pendant le jeu que pendant les périodes où ils et elles se retrouvaient en cercle sur le tapis.

La qualité du jeu des enfants était très riche dans tous les centres que nous avons observés. Le jeu n'était pas limité à un jeu solitaire, parallèle ou à deux mais apparaissait plus souvent comme un jeu de groupe de nature dramatique effectué en collaboration. Les enfants étaient capables d'entrer dans le jeu de simulation et d'en sortir suivant les circonstances. De plus, il semblait y avoir un « accord » entre les enfants des différents groupes en ce qui concernait l'attribution des rôles. L'attribution des rôles et l'établissement des règles du jeu semblaient se faire quasiment sans difficulté. Les nouvelles et les nouveaux enfants étaient rapidement intégrés au jeu en cours, soit à titre de participant ou de participante, soit à titre d'acteur ou d'actrice périphérique. Ils et elles arrivaient à pratiquer le jeu dramatique dans les centres de l'hôpital ou de la maison alors que d'autres enfants jouaient simultanément dans les mêmes centres. Par exemple, on a observé deux garçons qui préparaient un repas dans le centre de la maison et utilisaient un langage associé à ce type de jeu tandis que deux filles, qui étaient des médecins ou des infirmières à l'hôpital, se servaient de la cuisine du même centre de la maison pour préparer des médicaments et des repas à l'intention de la patiente de l'autre côté de la pièce.

Le choix des partenaires de jeu était entièrement laissé aux enfants. En fait, ils et elles choisissaient également les activités. L'enseignante préparait les activités d'artisanat mais n'exigeait pas des enfants qu'ils et elles y participent s'ils et si elles n'en avaient pas envie. Les enfants semblaient apprécier leur temps de jeu. Nous les avons vus se précipiter vers le jeu dès que l'enseignante a eu terminé de lire une histoire. Les enfants n'ont pas attendu qu'elle leur donne des instructions ou des suggestions sur ce qu'ils et elles pouvaient faire. Nos entrevues avec les enfants cibles ont également révélé qu'en général, le jeu était la composante favorite de la classe de maternelle.

Discussion des études de cas

Éléments communs

Les enseignantes associées aux études de cas avaient trois points forts en commun. Le premier est qu'elles travaillaient très dur et étaient guidées dans leur travail par des philosophies clairement définies et par un sens de la mission à accomplir. Ensuite, elles connaissaient les enfants de leur classe si bien que leur travail était adapté aux caractéristiques individuelles de chacun(e). Enfin, leurs interactions avec les enfants étaient marquées par l'attention et le respect.

Il n'est pas surprenant qu'il y ait pratique exemplaire là où les enseignants et enseignantes travaillent dur pour mettre en oeuvre une vision personnelle de ce que doit être l'éducation au jardin d'enfants. Une partie de cette vision était partagée par les enseignantes dont nous parlons. Une autre partie était liée à la personnalité unique de chacune d'elles. Les principes généraux auxquels les enseignantes souscrivaient pouvaient s'exprimer en termes devenus courants comme « axé sur l'enfant », « basé sur le jeu », etc. De plus, leur philosophie pouvait être définie collectivement comme une combinaison des perspectives maturationnistes et axées sur le développement mental décrites en détail dans notre analyse des publications. À cet égard, les cinq enseignantes représentaient le type de philosophie générale associée à une bonne pratique de jardin d'enfants qui ressort des publications, des rencontres avec les groupes cibles et de l'enquête nationale.

Ce qui distinguait peut-être ces enseignantes efficaces, c'est la mesure dans laquelle elles avaient assimilé les principes généraux à leur identité personnelle et professionnelle à titre d'enseignante de jardin d'enfants. Chacune de ces enseignantes avait derrière elle des années d'expérience avec de jeunes enfants. La plupart avaient des antécédents importants en développement de l'enfant et/ou des qualifications d'enseignement au cycle primaire. Leurs activités de perfectionnement professionnel leur avaient permis d'intégrer les éléments de différentes approches comme l'approche globale, *Math Their Way* et le programme de jardin d'enfants de Nash. Aucune de ces théories n'avait été adoptée telle quelle, cependant. Elles avaient été combinées avec d'autres éléments, y compris certaines expériences personnelles comme le fait d'avoir appris à nager à de jeunes enfants.

La philosophie de ces enseignantes constituait très clairement leur propriété personnelle. Leurs pratiques étaient directement liées à leurs convictions et il existait un rapport direct entre les deux. Leurs convictions semblaient être remarquablement cohérentes et elles étaient capables de les exposer aux autres. Elles se sentaient soutenues par l'administration et étaient ouvertes aux idées nouvelles mais elles étaient de toute évidence animées par leur propre vision.

La qualité élevée des interactions entre les enseignantes et les enfants constituait un deuxième point fort commun à ces programmes. Ce résultat était prévisible étant donné l'importance accordée aux interactions entre enseignant(e) et enfant par les conclusions de notre enquête sur les programmes exemplaires de jardin d'enfants. Chacune des enseignantes traitait les enfants avec attention et respect. Chacune faisait preuve de bonne humeur et de patience devant des situations qui semblaient parfois très difficiles. Bien qu'une grande partie des interactions aient semblé relever d'un rapport maternel avec les enfants, il arrivait aussi qu'elles soient une source de stimulation, de défi ou d'instruction indirecte. Les enseignantes participaient au jeu et l'élargissaient à l'occasion. Elles posaient des questions, exploraient le sens des mots et offraient intentionnellement des modèles de langage appropriés. Ces aspects plus didactiques de l'interaction étaient cependant maniés avec délicatesse. Les enfants de ces

classes répondaient de façon très positive à l'enseignante et donnaient une impression d'engagement et de bonheur.

La connaissance de chaque enfant et l'attention accordée à ses caractéristiques particulières était un troisième point fort commun à toutes les enseignantes. Au cours des entrevues, les enseignantes ont pu définir les objectifs à long terme qu'elles se proposaient pour chacun et chacune des enfants cibles et décrire comment elles comptaient les atteindre dans le cadre des activités observées au cours de nos deux jours de visite. Dans bien des cas, les enseignantes étaient même capables de prédire comment chaque enfant répondrait aux questions de l'entrevue! C'étaient de toute évidence des enseignantes qui avaient passé du temps à essayer de comprendre leurs enfants. Il semblait que celles qui étaient le mieux en mesure de prédire les réponses des enfants étaient celles qui avaient adopté les plans d'observation les plus systématiques pour suivre le comportement des enfants et les progrès de leur développement.

Variations entre les enseignantes et les programmes

Malgré les éléments communs décrits ci-dessus, on a noté des variations considérables entre les programmes. Certaines variations étaient de toute évidence nécessaires aux fins d'adaptation à des milieux « écologiques » particuliers et à des populations d'enfants particulières. Par ailleurs, les variations au sein d'une gamme de pratiques « appropriées au développement » sont également un signe de santé en ce qu'elles constituent une source de débats, de réflexion et de renouvellement des orientations. De plus, c'est l'évolution et la réflexion de chaque enseignant(e) qui est la clé. Plusieurs de ces enseignantes ont parlé ouvertement de leurs efforts continus d'amélioration au sein du programme. Il n'existe pas de prototype unique de programme exemplaire et qui dit programme exemplaire dit programme dynamique.

Quelle que soit la valeur des variations, elles semblaient être associées en partie aux différences de détail entre les philosophies des enseignantes. Bien qu'elles aient toutes eu tendance à fusionner les points de vue de la théorie de la maturation et de la théorie axée sur le développement mental, deux enseignantes penchaient davantage vers la philosophie maturationniste alors que les trois autres tendaient plutôt vers la théorie du développement mental. Par ailleurs, les rôles qu'elles assumaient et leurs pratiques reflétaient ces tendances. Les tendances maturationnistes allaient de pair avec une vision de l'enseignant(e) comme pourvoyeur de soins et de soutien, de longues périodes de jeu ininterrompues et un emploi du temps relativement moins structuré. Les tendances en faveur de la théorie du développement mental s'accompagnaient plutôt d'une vision de l'enseignant(e) comme facilitateur et d'activités moins longues et plus structurées. En fait, le degré de structure de deux des programmes suggérait que le rôle de facilitateur avait tendance à fusionner avec un rôle davantage associé à l'instruction (indirecte). Bien que le choix des activités par l'enfant ait été réduit ou ait été moins spontané dans les programmes structurés, un certain degré de choix était intégré à la structure de certaines activités (p. ex., le choix du ou de la partenaire pour l'activité).

Répercussions sur le développement de l'enfant

Le jeu

Toutes les enseignantes reconnaissaient l'importance du jeu. Pour certaines, le jeu était vu comme dirigé par l'enfant, qui disposait de longues périodes de jeu non structurées. En fait, c'est dans la classe

qui avait le moins de structure (et le plus de problèmes de gestion des enfants) que l'on a observé les séquences de jeu les plus riches. Dans d'autres classes, le jeu était le véhicule d'activités plus dirigées qui visaient parfois l'acquisition d'aptitudes spécifiques. Bien que ce jeu dirigé n'ait pas eu les caractéristiques du jeu d'imagination dramatique, il s'agissait certainement de jeu si l'on en jugeait par le degré de plaisir que les enfants en retiraient. Les activités de jeu structurées donnaient lieu à la résolution de problèmes plus spécifiques et intellectuels alors que, dans les contextes non structurés, c'était la résolution de problèmes plus généraux et sociaux qui prédominait. L'une des enseignantes estimait que le jeu non structuré avait une valeur thérapeutique. Elle disait que les enfants vont au centre de jeu et y restent « jusqu'à saturation ».

Le langage

Tous ces programmes insistaient sur le langage. Comme on l'a indiqué ci-dessus, les enseignantes suscitaient toutes sortes d'interactions avec les enfants pour encourager l'utilisation du langage. En outre, plusieurs enseignantes ont mentionné explicitement les rapports avec les camarades comme constituant un véhicule important du développement linguistique. Outre les expériences de langage oral, nous avons observé toute une gamme d'activités qui favorisaient d'autres aspects du langage. Citons, par exemple, les grands livres, le processus d'écriture et les livres que les enfants emportaient à la maison pour les lire avec leurs parents.

Le langage était certainement riche dans la classe de langue française que nous avons visitée. Il n'y avait pas de problème d'assimilation du français à l'anglais dans les conversations entre ces enfants. Le seul mot anglais entendu a été « corrigé » par l'enseignante et sa correction a été reçue avec bonne humeur par les enfants. Il se peut que plusieurs facteurs soient entrés en jeu ici. D'une part, le programme était relativement structuré et engageant si bien qu'il y avait peut-être moins de place pour des influences comme les programmes de télévision en anglais. Par ailleurs, le milieu scolaire était également un facteur important. Par contraste avec les communautés franco-ontariennes minoritaires du Nord, cette école se trouvait dans un faubourg d'Ottawa, dans un quartier à prédominance francophone où le soutien et l'utilisation du français était élevés.

Les camarades

Malgré la diversité des programmes dispensés dans ces classes, le ton des échanges entre camarades était remarquablement positif. Les enfants se traitaient avec une attention et un respect semblables à ceux dont les enseignantes faisaient preuve à leur égard. Il y avait peu d'agression physique ou verbale. Les conflits avaient tendance à se régler harmonieusement. L'attention aux autres était évidente à la fois dans les échanges entre les enfants et dans leurs réponses aux entrevues. Les réponses des enfants aux questions sur ce qu'ils et elles aimaient le mieux et le moins à l'école témoignaient de l'importance accordée aux camarades. Le jeu était souvent désigné comme ce qu'il y avait de mieux à l'école et les problèmes avec les camarades comme ce qu'il y avait de moins bien.

Il était intéressant de noter comment certains aspects spécifiques du programme influençaient les échanges entre camarades. Dans un cas, l'élimination des stéréotypes sexuels constituait un thème permanent de la classe avec encouragement aux jeux où les rôles étaient indifféremment occupés par les deux sexes. Dans d'autres cas, la structure de la classe, bien que conçue à d'autres fins, avait pour effet d'amener les enfants à effectuer certaines activités en collaboration avec des partenaires qui n'auraient pas normalement été choisi(e)s, y compris des partenaires du sexe opposé. Dans certains cas,

le programme était structuré de façon à équilibrer (par rotation) le choix de l'enfant et la désignation du ou de la partenaire par l'enseignante.

Le rapport entre la structure de la classe et les échanges entre camarades souligne l'importance de l'« équilibre » et le fait que toute décision que prend l'enseignant ou l'enseignante d'utiliser une approche particulière dans son programme aura tendance à se solder à la fois par des gains et par des pertes. À titre d'illustration générale, il semblait qu'une réduction de la structure donnait lieu à un jeu plus riche et plus élaboré avec les camarades mais pouvait également être à l'origine d'une augmentation des problèmes de gestion et de l'agressivité entre les enfants. Certains des programmes plus structurés semblaient avoir pour effet positif de mélanger les enfants et de les mettre dans des situations où les échanges étaient inévitables et où ils et elles pouvaient développer leur aptitude à résoudre les problèmes par l'intelligence et la collaboration. Évidemment, cela se faisait aux dépens du jeu dramatique.

Un dernier avertissement : il est certain qu'un programme réussi n'est pas seulement le résultat du travail et des convictions de l'enseignant ou de l'enseignante. Bien que ces enseignantes aient eu la liberté d'élaborer et de mettre en oeuvre leur propre programme, elles se sentaient généralement soutenues par l'administration et avaient tiré leurs idées de diverses formes d'éducation permanente. De plus, les enfants sont l'élément clé de n'importe quelle classe. Lorsque les effectifs sont élevés et que les besoins particuliers ne sont pas satisfaits par le système, il est sans aucun doute difficile de dispenser un programme efficace, quels que soient le dévouement, les convictions et les aptitudes de l'enseignant ou de l'enseignante. De même, certains des programmes qui nous ont paru efficaces pour des enfants en provenance essentiellement de la classe moyenne ne pourraient pas être appliqués sans modifications à d'autres populations. Cependant, les enfants que nous avons vus donnaient généralement une impression de bonheur et de confiance et semblaient s'adonner à toute une gamme d'activités susceptibles de favoriser leur développement socio-affectif, intellectuel et linguistique.

Chapitre 7

LES PROGRAMMES EXEMPLAIRES DE JARDINS D'ENFANTS : CONCLUSIONS DE L'ÉTUDE

Carl Corter

L'unanimité canadienne

Depuis des décennies, le système d'éducation de l'Ontario recommande une approche globale orientée vers l'apprentissage actif et axée sur l'enfant pour les programmes de jardin d'enfants. Cette orientation philosophique générale est partagée par les ministères de l'Éducation du Québec et de la Colombie-Britannique. Elle est étayée par la théorie du développement telle qu'exposée par Piaget (p. ex., 1969) et par les résultats des recherches, y compris les conclusions de la présente étude.

Ce qui marque la présente étude, c'est l'unanimité remarquable entre les opinions des groupes de praticiens et praticiennes et les informations recueillies par les différentes méthodes de collecte des données. Depuis les conseillers et conseillères qui ont répondu aux enquêtes jusqu'aux enseignantes observées dans le cadre des études de cas, tout le monde était d'accord sur une orientation générale basée sur le jeu et axée sur l'enfant telle que présentée dans divers documents du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Cette unanimité offre un contraste marqué avec les batailles qui se livrent actuellement aux États-Unis où l'on assiste à un conflit entre les demandes de préparation scolaire et les valeurs traditionnelles de l'éducation de la petite enfance.

L'enquête nationale auprès du personnel enseignant et des conseillers et conseillères de la Colombie-Britannique, du Québec et de l'Ontario a révélé un accord général, pour le jardin d'enfants, sur les objectifs non scolaires et les méthodes à base de jeu. En fait, l'objectif considéré le plus important par les deux groupes était « le développement des sentiments d'amour-propre dans le milieu scolaire ». Parmi les six autres objectifs mentionnés, « la préparation scolaire » venait, dans les deux cas, en dernière position. En termes de méthodes d'enseignement, les deux groupes croyaient que le choix des activités devait être laissé à l'enfant et préféraient le jeu à l'instruction directe. Certaines indications laissent entendre que les enseignants et enseignantes étaient davantage préoccupés par la préparation à la première année, l'importance qu'ils et elles assignaient au jeu semblant décliner à mesure qu'approchait la fin de l'année de jardin d'enfants. Malgré la préférence accordée au jeu, le personnel enseignant et les conseillers et conseillères ont déclaré que, dans un jardin d'enfants idéal, les méthodes d'enseignement sont mixtes et comprennent des rapports individuels avec les enfants, des activités en petits groupes et des activités qui font appel à toute la classe. Appelés à classer par ordre de priorité les éléments constitutifs d'un jardin d'enfants idéal, les deux groupes ont cité « la qualité des

échanges entre enseignant(e) et enfant » et « les qualités de l'enseignant(e) » comme venant en tête de liste des neuf caractéristiques proposées. Les réponses aux questions sur la préparation du personnel enseignant du jardin d'enfants ont révélé un accord sur le fait que la connaissance du développement de l'enfant constitue une variable clé.

Les parents associés aux groupes cibles et aux études approfondies étaient généralement d'accord avec les méthodes et les objectifs des éducateurs et éducatrices. Par exemple, 98 % des parents interrogés dans le cadre de l'enquête nationale ont indiqué qu'ils estimaient que le jeu contribue à l'apprentissage. Bien qu'ils aient été sensiblement plus intéressés par la préparation scolaire, les parents convenaient qu'il y a des objectifs plus importants, comme le développement de l'amour-propre. Les résultats concernant les attitudes des parents envers le jardin d'enfants ne doivent pas être considérés comme représentatifs des parents en général à cause des limitations de l'échantillonnage. Il faut cependant noter le degré élevé d'accord entre les échantillons limités de parents et les sondages plus vastes auprès des éducateurs et éducatrices.

Le cas des écoles de langue française

Les considérations spéciales liées aux programmes de jardin d'enfants offerts dans les écoles de langue française peuvent être examinées dans les contextes national, provincial et communautaire. D'abord, dans le contexte canadien, l'instruction en langue française est garantie à toutes et tous les enfants des citoyens et citoyennes francophones du Canada par la Charte canadienne des droits et libertés. Au palier provincial, le ministère de l'Éducation élabore actuellement un document de soutien à « l'animation culturelle » qui traite de l'engagement personnel envers la sensibilisation et la promotion culturelles afin de préserver la langue et la culture françaises. D'après certains et certaines analystes, toute campagne réussie des Franco-Ontariens pour résister à l'assimilation exigera des « mesures extraordinaires » (Levasseur-Ouimet, 1986). Les écoles de langue française, particulièrement dans les collectivités franco-ontariennes minoritaires, doivent faire face à bien des défis, notamment aux influences exercées par les services de garde d'enfants, les groupes de jeu de quartier et les médias anglophones. Les défis à relever sont particulièrement cruciaux au niveau du jardin d'enfants où les enfants arrivent à l'école avec des antécédents de famille et de services de garde en français variés. Les difficultés que cela soulève ont été soulignées avec force dans les discussions avec les groupes cibles francophones. Par ailleurs, le jardin d'enfants offre aussi une occasion particulière de répondre à certains de ces défis. Il pourrait par exemple être très avantageux d'offrir des services de garde d'enfants dans les locaux scolaires et d'inviter les parents à apporter leur soutien au travail de l'école.

L'analyse des jardins d'enfants de langue française dans leur contexte social démontre avec force qu'il n'est pas possible de décrire les programmes exemplaires de jardin d'enfants en une formule simple susceptible de s'appliquer à toutes les collectivités où même à toutes les classes. En fait, il faut faire preuve de souplesse au sein même de chaque classe pour répondre comme il se doit à la diversité des antécédents et des besoins individuels des enfants. Les complexités introduites par la considération du contexte suggèrent que l'on peut décrire la pratique exemplaire au jardin d'enfants en termes de principes généraux qui devront faire l'objet de réflexion avant d'être appliqués aux contextes particuliers que constituent la collectivité, l'école, la classe et, finalement, chaque enfant.

L'insistance sur le développement de l'enfant

Que savons-nous du développement de l'enfant qui puisse servir de base à la définition de ce qui constitue un programme exemplaire de jardin d'enfants? Le développement de l'enfant est global : le langage, le jeu, le développement socio-affectif et la croissance physique sont tous liés entre eux. En même temps, l'enfant occupe, dans le monde social de la famille, de la classe et du quartier, une niche écologique qui a un effet sur le processus de développement.

De plus, le développement peut être défini en termes soit de tendances générales liées à l'âge (normes), soit de différences individuelles sur le plan du rythme et de la forme particulière du développement. L'analyse des publications sur le jeu et la résolution des problèmes, le langage et l'alphabétisation, et les camarades et l'estime de soi a permis de passer en revue les tendances associées à l'âge, les différences individuelles et certaines techniques utiles pour observer et comprendre le développement dans ces différents secteurs.

Une approche développementale idéale suppose que l'on établisse des objectifs et des plans spécifiques pour chaque enfant et que tout le monde progresse. La compréhension des tendances générales du développement est le guide de la réflexion et du progrès.

Bien que les connaissances théoriques et les résultats des recherches sur le développement de l'enfant soient utiles, l'observation et la compréhension directes de la façon dont se développe chaque enfant sont des composantes essentielles de la pratique exemplaire. La compréhension vient de l'observation, de l'interaction et de l'empathie avec les enfants et leur famille.

Les défis posés à la tradition

Les théories traditionnelles sur le développement de l'enfant insistent sur l'individu sans faire intervenir le contexte social. De nouvelles orientations théoriques émergent de nos jours qui tiennent compte de l'échange dynamique entre chaque enfant et son milieu social. La théorie de Vygotsky (1987) en est un bon exemple. Son orientation sociale permet de comprendre les échanges aussi bien entre enseignant ou enseignante et enfant qu'entre camarades (voir Moll, 1990). La théorie s'accompagne de suggestions concrètes sur les différentes façons dont le personnel enseignant peut contribuer à l'apprentissage tout en permettant à l'enfant de conserver un rôle actif (Gallimore et Tharp, 1990). En même temps, elle est suffisamment vaste pour permettre d'analyser le rôle joué par les camarades dans l'apprentissage coopératif et l'aide mutuelle (Tudge, 1990).

Les opinions traditionnelles sur l'éducation de la petite enfance n'accordent pas non plus beaucoup d'attention au contexte social. Par exemple, le manuel de Spodek (Spodek, Saracho et Davis, 1991), qui est beaucoup utilisé, n'a pas d'entrée affectée aux camarades dans son index alphabétique et ne consacre que quelques pages aux études sociales et à la place des problèmes sociaux dans le développement des enfants de jardin d'enfants. Or, l'éducation au jardin d'enfants sera considérée de plus en plus dans le contexte de la famille, de la collectivité et de la culture. Spodek lui-même (1991) exprime cela très clairement dans un commentaire sur la nécessité de repenser le jardin d'enfants. Il soutient que les valeurs et les postulats culturels représentent une partie plus importante du jardin

d'enfants que les théories sur le développement individuel. Il soutient également que l'analyse de ce contenu culturel et la réflexion sur le sujet porteront plus de fruit que les débats sur la théorie ou sur l'opposition entre approche scolaire et socialisation. Spodek emprunte un exemple à Davis et Gadner dans lequel ils analysent (on devrait peut-être dire *démolissent*) la pratique de l'enseignant ou de l'enseignante qui écrit un titre en haut du travail d'art d'un(e) enfant après en avoir discuté avec lui ou avec elle. « Le message qu'on envoie à l'enfant est une déclaration de pouvoir. . . On dit à l'enfant que les mots sont de meilleurs systèmes symboliques que les dessins. . . (et on viole) l'intégrité de la composition de l'enfant » (p. 166, traduction libre). Il reste à déterminer si ce type d'analyse témoigne simplement du « respect » traditionnel dû à l'enfant lors des premières années de formation ou représente l'avant-garde d'une nouvelle approche philosophique.

En tous cas, Spodek (1991) se montre critique vis-à-vis du nouveau conservatisme en éducation de la petite enfance et de la doctrine des « pratiques appropriées au développement » de la *National Association for the Education of Young Children* en particulier. Il dit par exemple que la doctrine « justifie les programmes axés sur l'apprentissage intellectuel et reflète une perspective euro-américaine, blanche et orientée vers les classes moyennes » (p. 164, traduction libre). On trouve d'autres remises en cause philosophiques de l'approche du NAEYC dans Fowell et Lawton (1992) et Kessler (1991; voir la réponse de Bredekamp, 1991). Quel que soit le résultat de ces débats théoriques, il y a certains universaux dans les besoins des jeunes enfants — la sécurité et la stimulation — qui ne seront pas remplacés par des concepts de relativité culturelle.

La rapidité de l'évolution sociale représente un autre défi pour le jardin d'enfants. Les craintes suscitées par les économies et la compétition économique internationale ne sont qu'une des raisons pour insister sur l'obligation de rendre compte à tous les paliers du système scolaire. Les changements sur le plan de la famille, de l'immigration, de la garde d'enfants et de la technologie font tous partie du contexte mouvant du jardin d'enfants. Loin de constituer nécessairement une menace, certains de ces changements représentent en fait une occasion pour le jardin d'enfants d'augmenter la contribution qu'il apporte à la société. Par exemple, étant donné l'importance croissante des services de garde d'enfants, c'est au jardin d'enfants qu'il revient de faciliter les rapports avec le système universel d'éducation. Les préoccupations suscitées par les problèmes économiques attirent l'attention sur le jardin d'enfants comme sur un lieu particulièrement important où investir dans le développement du capital humain.

Au sein du système scolaire, les théories sur le jardin d'enfants se heurtent à un autre défi. Nous faisons ici allusion au nombre croissant de publications qui indiquent que les convictions des enseignants et des enseignantes de jardin d'enfants ne se reflètent pas nécessairement dans leurs pratiques. Bien que l'on soit d'accord en théorie sur les idéaux d'apprentissage actif et de pratique appropriée au développement, basée sur le jeu et axée sur l'enfant, les pratiques réelles varient sans aucun doute d'une classe à l'autre et ne sont pas toujours adaptées aux contextes et aux enfants.

Le personnel enseignant et les programmes

Il est évident que les enseignants et enseignantes efficaces de jardin d'enfants doivent assumer un grand nombre de rôles en réponse aux besoins développementaux et individuels des enfants qui leur sont confié(e)s. Le rôle le plus important est celui de pourvoyeur d'encouragement et de soins. Beaucoup

de gens estiment que certaines des qualités requises sont des traits de personnalité comme la bonne humeur, l'énergie, le sens de l'humour et d'autres attributs qui ne sont pas nécessairement le produit d'une formation. Par ailleurs, les exigences du jardin d'enfants sur le plan de l'organisation et de la facilitation du développement de l'enfant requièrent du personnel enseignant qu'il comprenne le développement de l'enfant et qu'il sache utiliser les programmes stratégiques qui favoriseront ce développement dans les secteurs importants. En d'autres termes, l'enseignement au jardin d'enfants ne se réduit ni à un rôle de remplacement des parents ni à une pédagogie efficace.

La préparation du personnel enseignant n'était pas l'une des questions cibles de la présente étude mais on peut tirer certaines conclusions du matériel examiné. La connaissance du développement de l'enfant, une formation spécialisée en éducation de la petite enfance, l'enseignement au jardin d'enfants par choix, les conseils d'enseignantes et d'enseignants expérimentés et excellents, tout cela était mentionné comme constituant des facteurs de contribution à une préparation réussie. La préparation considérée idéale pour les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants était un brevet d'enseignement combiné à une formation en éducation de la petite enfance.

Les opinions du personnel enseignant sur le jardin d'enfants idéal recoupent l'accord théorique général sur l'éducation de la petite enfance décrit précédemment. Les orientations théoriques spécifiques représentées le plus clairement dans cette philosophie relevaient des principes du développement mental et de la maturation. En fait, ces orientations avaient tendance à se combiner dans les opinions des enseignantes et enseignants interrogés dans le cadre des études de cas.

Il se peut que la cohérence du système de convictions du personnel enseignant et le sens de la mission à accomplir soient plus importants que les orientations théoriques particulières. Cette opinion apparaît dans l'analyse qu'a effectuée Wright (1983) de ce qui fait le succès des programmes de rattrapage. Elle apparaît aussi dans les comptes rendus sur les enseignantes exemplaires des études de cas. Il est clair que ces enseignantes s'étaient constitué un système de convictions très personnel qui était le fruit de leurs propres expériences et de leurs activités de formation préalable à l'emploi et de perfectionnement professionnel en cours d'emploi, et que leurs pratiques étaient en accord avec leurs convictions.

Même si les éducateurs et les éducatrices se déclarent en faveur du jeu et d'une éducation axée sur l'enfant, ils et elles insistent sur le fait que l'enseignant ou l'enseignante doit structurer l'activité de l'enfant pour la rendre bénéfique. Cela suppose que, pour chaque enfant présent(e) dans la classe, des objectifs soient sélectionnés, des stratégies soient mises en œuvre et les progrès soient enregistrés de façon systématique. L'analyse des publications qui figure dans le présent rapport suggère que certaines stratégies peuvent être plus efficaces que d'autres. Par exemple, un certain nombre d'études ont conclu que les milieux généralement les plus efficaces pour promouvoir la compétence sociale et le développement du langage chez les jeunes enfants sont les petits groupes qui ne dépassent pas douze à quinze enfants et dans lesquels un ou une adulte établit des échanges intensifs avec quelques enfants à la fois plutôt que de diriger le groupe tout entier (Tizard, Cooperman, Joseph et Tizard, 1972; Ruopp, Travers, Glantz et Coelen, 1979; McCartney, 1984). Les interactions en petits groupes avec un ou une adulte attentionné(e) pourraient s'avérer particulièrement importantes pour les enfants à risque pour cause de pauvreté ou de désorganisation familiale. En fait, les personnes qui ont participé aux rencontres des groupes cibles et à l'enquête nationale recommandaient toute une gamme d'interactions entre enseignant ou enseignante et enfant, notamment des échanges individuels, des activités en petits groupes et des interactions avec toute la classe en plus du jeu libre avec les camarades.

Les enseignantes associées aux études de cas ont illustré un autre aspect de la structure du programme — la planification individuelle pour chaque enfant. Ces enseignantes étaient capables d'établir et de mettre en mots des objectifs à long terme adaptés à chaque enfant, et leurs activités et interactions visaient à favoriser le développement de chaque enfant en fonction des objectifs proposés. Le fait que les enseignantes pouvaient souvent prédire comment chaque enfant répondrait aux questions de l'entrevue témoignait de l'attention individuelle qu'elles accordaient à chaque enfant.

Les écoles et le système d'éducation

On ne peut pas bâtir une pratique efficace de jardin d'enfants sur des prescriptions concernant le rôle des enseignants et des enseignantes, les qualités qu'ils et elles doivent s'efforcer d'acquérir ou les convictions qu'ils ou elles doivent adopter. Il est évident qu'une grande partie de ce qui se produit dans la classe de jardin d'enfants et au-delà dépend d'un partenariat et d'un soutien efficaces aux niveaux de l'école, du conseil scolaire et du ministère. Au niveau de l'école, par exemple, le directeur ou la directrice peut aider l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants à renforcer son sentiment de la mission à accomplir et à personnaliser sa philosophie et son programme. Ce type de soutien était apprécié par les enseignantes exemplaires associées aux études de cas. Il correspond également à une perception nouvelle du rôle de la directrice ou du directeur d'école comme « chargé des chargés d'instruction » (Fullan, 1992) et non plus comme simplement chargé d'instruction, notion maintenant légèrement dépassée. (Fullan, 1988).

Les directeurs et directrices et le personnel des écoles ont besoin de réfléchir à l'isolement du jardin d'enfants. Cet isolement pose un problème en termes professionnels pour l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants et pour les enfants dont la transition en première année est rendue plus difficile par le manque de connexion entre le jardin d'enfants et le reste de l'école. Cette question a été reconnue il y a quelques années par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et, bien que l'on ait commencé à faire tomber les barrières théoriques entre le jardin d'enfants et les années subséquentes du cycle primaire, un fossé demeure qui a besoin d'être comblé. Ces observations sont clairement ressorties, en particulier, des discussions avec les groupes cibles. Certaines des personnes qui y participaient ont mentionné certaines expériences réussies de regroupements de familles associées à la fois au jardin d'enfants et à la première année.

Avec l'introduction des programmes de maternelle, un autre fossé qui demande réflexion est celui qui sépare la maternelle du jardin d'enfants. Dans une approche développementale idéale, l'école est un processus qui devrait se dérouler sans heurts. Cependant, la maternelle offre de nouveaux niveaux d'expérience aux enfants qui entrent au jardin d'enfants et les programmes devront être adaptés en conséquence. Certains parents de nos groupes cibles étaient préoccupés par le fait qu'il n'y avait pas de différence de programme entre maternelle et jardin d'enfants ou peut-être par le fait qu'ils et elles ne voyaient pas de progrès au-delà de l'adaptation initiale à l'école.

Un certain nombre d'autres variables clés du succès du jardin d'enfants sont indépendantes de la volonté du personnel enseignant et des autres acteurs et actrices du milieu scolaire. Mentionnons en particulier la longueur du programme, le nombre d'enfants par classe, la présence d'adjoints ou d'adjointes d'enseignement et l'existence d'autres types de soutien. Une personne qui enseigne deux programmes

d'une demi-journée avec un total de cinquante enfants et pas d'adjoint(e) d'enseignement ne peut pas remplir tous les rôles ni atteindre tous les objectifs d'un programme de jardin d'enfants efficace. Dans ces circonstances, les écoles, les conseils scolaires et les collectivités auront peut-être besoin de réfléchir à ce qu'ils sont prêts à abandonner en termes d'objectifs. La taille de classe idéale suggérée par les groupes cibles, l'enquête nationale et l'analyse des publications était inférieure à 20 enfants. La présence d'un adjoint ou d'une adjointe d'enseignement augmente de toute évidence les possibilités d'échanges instructifs et encourageants avec les adultes. La notion de jardin d'enfants à plein temps n'a pas fait l'unanimité parmi les personnes visées par l'enquête nationale ni parmi les groupes cibles de parents dont certains pensaient qu'une journée entière était trop pour de jeunes enfants quoique, dans bien des cas, les enfants qui suivent des programmes de jardin d'enfants à temps partiel passent aussi la moitié de la journée dans des services de garde d'enfants. Par contre, les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants à plein temps étaient beaucoup plus enthousiastes. Il est clair qu'il serait plus facile de couvrir la gamme recommandée d'objectifs et de méthodes (activités avec toute la classe, en petits groupes et individuelles, périodes non interrompues de jeu avec les camarades, etc.) si l'on disposait du temps supplémentaire offert par un programme à plein temps.

Les coûts associés aux pratiques idéales en termes de taille de la classe, de niveau d'assistance et de longueur du programme risquent de limiter la mise en oeuvre de programmes exemplaires malgré les arguments qui font ressortir le coût du *non*-investissement dans l'éducation de la petite enfance. Il existe peut-être, cependant, des stratégies originales et relativement peu chères que le système d'éducation pourrait appliquer pour améliorer la situation. Par exemple, les personnes qui ont participé aux groupes cibles ont demandé que les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation de l'Ontario favorisent la promotion du statut professionnel de l'enseignant ou de l'enseignante de jardin d'enfants et la représentation du jardin d'enfants comme autre chose qu'une « garde d'enfants prestigieuse ». Puisqu'il semble y avoir davantage d'accord entre les personnes en cause au sujet du jardin d'enfants qu'au sujet des autres paliers du système d'éducation, la promotion publique du jardin d'enfants pourrait bien devenir la base sur laquelle fonder le soutien du public à l'éducation. Les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants qui ont participé aux groupes cibles ont également demandé que soient augmentées les occasions d'échanges avec d'autres enseignants et enseignantes de jardin d'enfants. Si l'on veut que les idées et les renseignements sur les pratiques exemplaires aient un effet sur les classes, il faut pouvoir pratiquer le partage et la comparaison. Le partage des idées et des informations entre les conseils scolaires pourrait également contribuer à hausser le niveau de réflexion sur la théorie et la pratique du jardin d'enfants. Il y a beaucoup de travaux de recherche, de projets pilotes et de documents des conseils scolaires qui n'ont pas été publiés et qui pourraient être recueillis régulièrement et mis à la disposition des conseils et des personnes intéressées à titre de base d'information.

Bien que les données recueillies dans le cadre de la présente étude aient surtout concerné la classe comme lieu de la pratique exemplaire des programmes de jardin d'enfants, il n'est pas inutile d'analyser quel soutien les autres paliers du système d'éducation peuvent apporter au jardin d'enfants. On trouve un exemple concret de ce type d'analyse chez Katz, Raths et Torres (1987) qui ont effectué une étude de cas des progrès réalisés par un district scolaire dans la compréhension et le traitement des objectifs du jardin d'enfants et des questions connexes.

Les familles, les collectivités et la société

La bonne communication entre les parents et l'école est considérée comme une des conditions de l'efficacité des programmes de jardin d'enfants. Par ailleurs, l'enquête nationale a suggéré que la participation directe des parents — dans la classe, à titre d'observateurs ou d'observatrices ou d'aides, et à la maison, en continuation du travail effectué au jardin d'enfants — était considérée par beaucoup de praticiens et de praticiennes comme une composante utile mais non nécessaire d'un programme efficace de jardin d'enfants. Cependant, dans les programmes auxquels les parents participaient directement, on a noté beaucoup de satisfaction aussi bien du côté des parents que du personnel enseignant. Il faut également rappeler que, parmi les programmes de rattrapage efficaces, beaucoup faisaient appel à une participation directe des parents pour la prestation des programmes.

On peut également améliorer les liens entre les services de garde d'enfants et le jardin d'enfants. Les arrangements actuels peuvent être source de perturbations pour les enfants qui doivent changer de milieu, de confusion des responsabilités et de chevauchement des programmes. Les efforts déployés pour offrir aux enfants une journée homogène peuvent prendre bien des formes. Dickinson (1989) a donné des exemples concrets des mesures prises dans ce sens par un conseil scolaire de l'Ontario.

Le concept de l'école comme pivot des services sociaux dispensés aux enfants semble représenter une formule intéressante de rationalisation du soutien existant aux enfants et aux familles et de concentration de ce soutien là où les enfants de jardin d'enfants peuvent en tirer profit. Un certain nombre de programmes de prévention à l'intention de la petite enfance sont actuellement en vigueur avec le soutien coopératif de divers ministères provinciaux. Les résultats des recherches sur ces initiatives seront importants pour planifier des programmes efficaces de jardin d'enfants à l'avenir.

Synthèse

Qu'est-ce que l'enseignant ou l'enseignante de jardin d'enfants peut tirer de cette étude pour l'appliquer dans sa classe? À cette question éternelle, nous pourrions ajouter, qu'est-ce que l'étude peut apporter aux autres personnes concernées qui les aide à oeuvrer en faveur de programmes de jardin d'enfants efficaces?

La réponse à ces questions doit être formulée en termes de principes sur lesquels fonder la réflexion et l'action bien plus qu'en termes d'actitivés concrètes à effectuer en classe ou de formule simple. Nous concluons que les bons programmes de jardin d'enfants ne se réduisent pas à des activités concrètes ou à des étiquettes générales comme « axés sur l'enfant » mais exploitent le contenu commun aux différents objectifs pour assurer le progrès des enfants et font appel à toute une variété d'activités de soutien ainsi qu'à l'observation et à l'évaluation continues. De plus, les fins et les moyens de l'éducation au jardin d'enfants sont complexes et, comme nous nous en sommes rendu compte dans le cas des écoles de langue française, ils ont besoin d'être adaptés au contexte social ainsi qu'aux caractéristiques uniques de chaque enfant.

Les conclusions que nous tirons des informations recueillies à l'issue de cette étude comprennent les principes suivants qui vont des considérations sur l'enfant individuel(le) au contexte culturel de l'éducation au jardin d'enfants.

- **Insister sur l'enfant tout entier(ère)**

Le fait que le développement des sentiments d'amour-propre de l'enfant soit considéré l'objectif premier du jardin d'enfants témoigne de l'importance de l'approche globale dans l'éducation au jardin d'enfants. L'amour-propre est le résultat de l'interaction et du jeu avec les camarades et les adultes, du développement du langage et des aptitudes sociales ainsi que du sentiment de compétence ressenti par l'enfant dans son rôle d'élève. Un corollaire de cet objectif est que les programmes exemplaires traitent les enfants avec respect.

L'importance accordée à l'enfant suppose que l'on observe chaque enfant et qu'on lui parle. Cette observation est enrichie par une connaissance du développement de l'enfant dans les secteurs connexes du jeu, des rapports entre camarades et du langage. Dans le cadre de l'observation, par exemple, on peut noter les types de jeu pratiqués, les points forts et les faiblesses dans les nombreux aspects du langage et les aptitudes ou les insuffisances sociales dans les rapports avec les camarades.

- **Replacer l'enfant dans son contexte social**

Comme on l'a noté ci-dessus, les échanges aussi bien avec les camarades qu'avec l'enseignant ou l'enseignante contribuent à l'adaptation à l'école et au développement éducationnel de l'enfant. Un programme de jardin d'enfants idéal voit également l'enfant dans un contexte social qui dépasse les murs de la classe.

Les identités ethniques et multiculturelles doivent être reconnues dans la classe tant pour favoriser l'estime de soi de chaque enfant que pour encourager la tolérance dans l'ensemble de la classe. Le renforcement de l'identité culturelle des enfants de jardin d'enfants franco-ontariens est l'un des premiers objectifs des classes exemplaires des jardins d'enfants de langue française.

L'élément le plus important du contexte social de l'enfant est la famille. Une pratique de jardin d'enfants exemplaire suppose une communication exemplaire avec les parents. En fait, les programmes qui encouragent la participation des parents ne se limitent pas nécessairement à la communication. Par exemple, les écoles de langue française peuvent inviter les parents à enrichir l'expérience du français à la maison. Nous concluons que le partenariat avec les parents est un secteur où l'on pourrait faire davantage et ceci sans investissemnt financier important. Les coûts en temps du personnel pourraient bien être compensés par une meilleure adaptation des parents à l'école et par la constitution d'un meilleur électorat en faveur de l'éducation.

- **Reconnaître que l'enseignant ou l'enseignante est un élément clé du programme et lui apporter le soutien nécessaire**

Les qualités de l'enseignant ou de l'enseignante et de ses rapports avec les élèves sont des éléments essentiels d'un programme de jardin d'enfants exemplaire. Malgré ce rôle clé et malgré l'importance cruciale de l'adaptation au jardin d'enfants dans la vie des enfants, les enseignants et enseignantes de jardin d'enfants sont souvent isolés et sous-estimés. L'un des résultats de cette étude est de démontrer la complexité et la valeur de leur travail.

On peut se demander si ce sont les programmes de formation du personnel enseignant qui permettent d'acquérir les qualités requises. Il est fort possible que la formation ne suffise pas à développer toutes les qualités nécessaires comme la bonne humeur et l'instinct maternel et qu'il faille exercer un jugement considérable lorsqu'on place des enseignants et des enseignantes au jardin d'enfants. Par ailleurs, il semble également évident que certains aspects de la compétence des enseignants et enseignantes peuvent être encouragés par une formation préalable à l'emploi et en cours d'emploi dans différents secteurs, depuis la connaissance du développement de l'enfant jusqu'à l'actualisation linguistique et culturelle en français.

Les enseignants et enseignantes exemplaires semblent avoir un sens de la mission à accomplir et une philosophie personnelle cohérente en ce qui concerne l'éducation au jardin d'enfants et ils et elles mettent leurs convictions en pratique. De même, leurs pratiques et leurs convictions personnelles sont adaptées à l'école et à la collectivité. Il est important de noter qu'aucun enseignant, aucune enseignante ni aucun programme n'est exemplaire à tous égards. Une partie du secret de l'élaboration d'une philosophie cohérente consiste à éviter de se laisser submerger en donnant une importance égale à tous les objectifs et à toutes les techniques possibles de la pratique du jardin d'enfants.

- **Viser des programmes structurés et équilibrés**

Dans le cadre des convictions philosophiques personnelles qui animent l'enseignement dispensé et en assurent la cohérence, les bons programmes de jardin d'enfants sont structurés et équilibrés. Par structure on ne veut pas dire que l'enseignant ou l'enseignante dirige le programme mais qu'il ou elle se fixe des objectifs, en fonction du contexte, à la fois pour la classe et pour chaque enfant. Ces objectifs peuvent se rapporter à des secteurs particuliers du développement comme le langage ou les aptitudes sociales. Ils peuvent être à long terme ou à court terme. Dans les deux cas, l'observation est utilisée pour noter les progrès ou prendre conscience de la nécessité de modifier le programme.

Dans la poursuite de ces objectifs, l'équilibre est un principe important. L'une des formes de cet équilibre, c'est que, tout en laissant à l'enfant un certain choix, il faut donner à l'enseignant ou à l'enseignante la possibilité d'intervenir pour encourager les activités en rapport avec les objectifs visés. Un autre aspect de l'équilibre, c'est qu'il faut proposer aux enfants des activités variées, individuelles, en petits groupes et avec toute la classe. Les activités en petits groupes semblent être particulièrement efficaces dans bien des secteurs des programmes de jardin d'enfants, notamment pour le développement du langage, mais les activités individuelles et avec la classe tout entière sont parfois mieux adaptées à d'autres objectifs. Un autre aspect important de l'équilibre concerne le fait que l'enseignant ou l'enseignante doit être capable d'assumer un certain nombre de rôles tels que pourvoyeur de soins et

facilitateur. Une dernière forme de l'équilibre, enfin, c'est que le programme doit offrir aux enfants des occasions d'interactions à la fois avec l'enseignant ou l'enseignante et avec les camarades ainsi que des occasions d'interactions mixtes, comme lorsque l'enseignant ou l'enseignante intervient avec tact dans les groupes de jeu entre camarades pour faciliter et élargir le jeu.

- **Apporter au jardin d'enfants le soutien de l'école et de la société**

On ne peut pas s'attendre à ce que les enseignants et enseignantes soient les seuls artisans des jardins d'enfants idéaux. Les directeurs et directrices d'école peuvent contribuer à réduire l'isolement des jardins d'enfants et apporter leur soutien aux initiatives du personnel enseignant. On peut créer des occasions de collaboration et de partage entre les enseignants et les enseignantes au sein des écoles et des conseils scolaires. On peut aussi élaborer des programmes de formation en cours d'emploi spécialisés dans l'éducation de la petite enfance. Le soutien aux différents efforts d'intervention, aux grandes initiatives de participation des parents et à la création de liens efficaces entre les jardins d'enfants et les services de garde d'enfants devra provenir de nombreux paliers de gestion, depuis les écoles jusqu'aux ministères du gouvernement. La volonté politique de poursuivre ce qui a été commencé dans ces secteurs demandera un engagement social qui, à son tour, exigera une compréhension publique de l'importance des premières années de formation. Cette compréhension ne pourra pas se limiter à la collecte et à la dissémination des informations et des résultats des recherches sur le jardin d'enfants. Elle devra être érigée activement à partir de débats publics et d'une réflexion sur les possibilités offertes par le jardin d'enfants et sur les objectifs à lui assigner. Ce travail de sensibilisation demeure la tâche de tous ceux et de toutes celles qui s'intéressent aux jardins d'enfants de l'Ontario.

Bibliographie

Bredekamp, S. "Redeveloping Early Childhood Education: A Response to Kessler". Early Childhood Research Quarterly 6 (1991), pp. 199-209.

Dickinson, P. "Niagara South is Creating New Partnerships for Care and Education". FWTAO Newsletter (April/May 1989), pp. 21-27.

Fowell, N. and Lawton, J. "An Alternative View of Appropriate Practice in Early Childhood Education". Early Childhood Research Quarterly 7 (1992), pp. 53-74.

Fullan, M. G. "Visions That Blind". Educational Leadership 49 (1992), pp. 19-20.

Fullan, M. G. What's Worth Fighting For in the Principalship. Toronto: Ontario Public School Teacher's Federation, 1988.

Gallimore, R., and Tharp, R. "Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse". In *Vygotsky and Education*, edited by L.C. Moll, pp. 175-205. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Katz, L. G.; Raths, J. D.; and Torres, R. T. "A Place Called Kindergarten". Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Family Education. 1-120. (Report) 1987.

Kessler, S. "Alternative Perspectives in Early Childhood Education". Early Childhood Research Quarterly 6 (1991), pp. 183-197.

Levasseur-Ouimet, F. "Pédagogie générale et pratique du français langue maternelle en milieu minoritaire albertain". Échange, 14 (1986), pp. 15-30.

McCartney, K. "Effect of Quality Day Care Environment on Children's Language Development". Developmental Psychology 20 (1984), pp. 244-260.

Moll, L. C., ed. Vygotsky and Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Piaget, J. Psychologie et pédagogie. Paris, Éditions Denoël, 1969.

Ruopp, R.; Travers, J.; Glantz, F.; and Coelen, C. Children at the Center. Cambridge, Mass.: Abt Associates, 1979.

Spodek, B. "Reconceptualizing Early Childhood Education: A Commentary". Early Education and Development 2 (1991), pp. 161-167.

Spodek, B.; Saracho, O.; and Davis, M. Foundations of Early Childhood Education. 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey, 1991.

Tizard, B.; Cooperman, O.; Joseph, A.; and Tizard, J. "Environmental Effects on Language Development: A Study of Young Children in Long-stay Residential Nurseries". Child Development 48 (1972), pp. 337-358.

Tudge, J. Vygotsky, "The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practice". In *Vygotsky and Education*, edited by L.C. Moll, pp. 155-172. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Vygotsky, L. S. "Thinking and Speech". In *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol. 1*, edited by R.W. Rieber and A.S. Carton, pp. 39-288. New York: Plenum Press, 1987.

Wright, M. Compensatory Education in the Preschool: The University of Western Ontario Preschool Project. Ypsilanti, MI: High Scope, 1983.